



***Aprender y Jugar,***  
**Instrumento Diagnóstico**  
**de Competencias Básicas en Transición**

***Aprender y Jugar,***  
**Instrumento Diagnóstico**  
**de Competencias Básicas**  
**en Transición**

Ministerio de Educación Nacional  
Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa



Libertad y Orden

**Ministerio de  
Educación Nacional  
República de Colombia**

**CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE**  
*Ministra de Educación Nacional*

**Isabel Segovia Ospina**  
*Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media*

**Mónica López**  
*Directora para la Calidad de la  
Educación Preescolar, Básica y Media*

**Heublyn Castro Valderrama**  
*Subdirectora de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa*

**Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico  
de Competencias Básicas  
en Transición**

© Ministerio de Educación Nacional  
Subdirección de Referentes y Evaluación  
de la Calidad Educativa

ISBN: 958-691-291-4

2010 Primera edición

**Diseño y Diagramación:**  
Julián Ricardo Hernández

Dirección de Calidad para la Educación  
Preescolar, Básica y Media  
Subdirección de Referentes y Evaluación de la  
Calidad Educativa  
Ministerio de Educación Nacional. Bogotá,  
Colombia, 2010

[www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

**Grupo de Trabajo  
Instituto de Psicología, Universidad del Valle:  
Consultores:**

Hernán Sánchez Ríos  
Miralba Correa Restrepo  
Oscar Ordóñez Morales  
Yenny Otálora Sevilla

**Equipo de trabajo:**  
Diego Guerrero López

**Colaboradores**  
Maria Emma Reyes

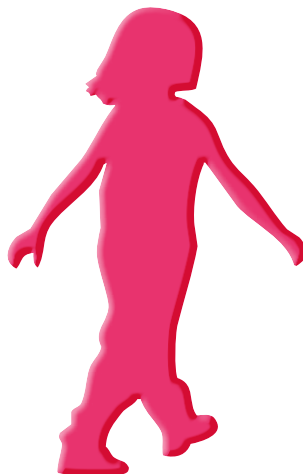
**Grupo de Validación:**  
*Maestras y estudiantes de transición de diferentes  
establecimientos educativos de: Cali (Valle), Po-  
payán (Cauca), Montería (Córdoba), Facatativá  
(Cundinamarca), Tunja (Boyacá), Tumaco (Nari-  
ño) Medellín (Antioquia), Santa Marta (Magdale-  
na), Neiva (Huila), Bucaramanga (Santander) y  
Santa Marta (Magdalena).*

*Nota: Prohibida su reproducción total o parcial  
sin previa autorización del Ministerio de Educa-  
ción Nacional*

# Contenido

Carta de la Ministra	7
Introducción	9
<b>I. Guía <i>Aprender y Jugar</i>, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición</b>	<b>13</b>
Una invitación...	15
<b><i>Aprender y Jugar. Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición: un asunto de evaluación</i></b>	<b>17</b>
¿Qué es entonces <i>Aprender y Jugar</i> , Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición?	18
Acercándose a <i>Aprender y Jugar</i> ¿De qué está compuesto el Instrumento?	19
¿Qué son las competencias básicas?	20
¿Qué son los funcionamientos cognitivos?	21
¿Qué son los descriptores de desempeños?	21
Haciendo una síntesis: ¿Qué relación guardan los componentes de Contenido de <i>Aprender y Jugar</i> con las concepciones de niño y de desarrollo?	22
<b>Los componentes en el instrumento <i>Aprender y Jugar</i></b>	<b>25</b>
Contenido de <i>Aprender y Jugar</i> :	25
Lo que los niños pueden hacer y las maestras observar	28
<b>Despedida</b>	<b>33</b>

<b>II. Dimensiones del desarrollo y competencias básicas en Transición: hacia una articulación</b>	<b>35</b>
1.Contexto vigente y antecedentes	37
2.Referentes de Articulación	39
3.Reflexión sobre cuestiones prácticas	43
A manera de conclusión	50
<b>III. El instrumento: <i>aprender y jugar</i></b>	<b>53</b>
3.1 Actividad No. 1: ¿Qué pasará? ¿Qué pasará?	56
3.2 Actividad No. 2: Cuento para sentir	64
3.3 Actividad No. 3: Exploremos las primeras ideas sobre escritura	68
3.4 Actividad No. 4: Juegos de reglas de la comunidad	69
3.5 Actividad No. 5: Vamos a abrir un nuevo Zoológico	70
3.6 Actividad No. 6: El zoológico “Animalía” ya está cuerdo	72
3.7 Actividad No. 7: ¿Quién fue?	76
3.8 Actividad No. 8: La búsqueda de la cámara	77
<b>IV Registro y análisis de desempeños</b>	<b>81</b>
<b>La Rejilla (Anexo 1)</b>	<b>99</b>
Competencia Comunicativa	99
Competencia Ciudadana	100
Competencia Matemática	100
Competencia Científica	101
<b>V. Cronograma de actividades</b>	<b>103</b>
<b>VI. Bibliografía</b>	<b>105</b>
<b>VII. Anexo Rejillas de registro</b>	<b>109</b>

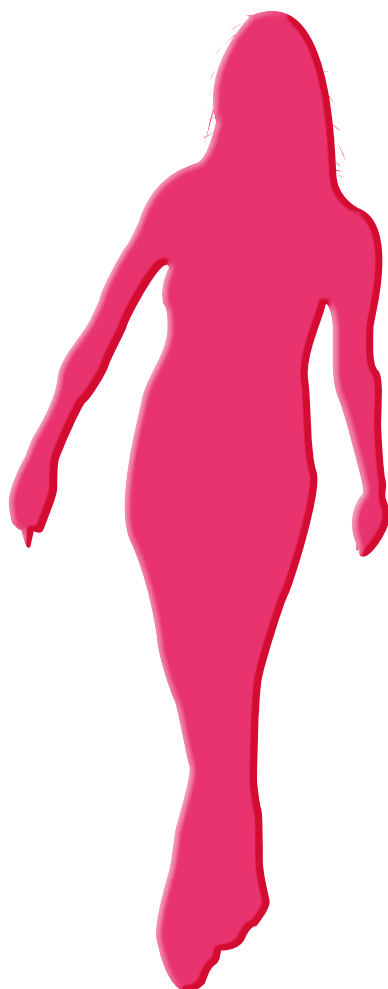


**El Ministerio de Educación Nacional  
reconoce a las niñas y niños,  
a las maestras y maestros en igualdad  
de derechos y oportunidades.**

**En este documento se hace referencia a los “niños”  
y a las “maestras” para facilitar la lectura  
de contenidos propuestos a todas y todos los lectores.**



6



## Carta de la Ministra



7

**O**freceder a los niños y niñas una educación inicial y preescolar es cimentar las bases para su formación y darles herramientas que les permitan asumir sus vidas con entusiasmo y llenas de sentido, para contribuir en la construcción de un país más solidario, equitativo y en paz.

Por ello, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Revolución Educativa, diseñó una política específica para la primera infancia, que incluye estrategias de cobertura, equidad y calidad.

Sin lugar a dudas, todo padre o madre de familia y docente que trabaja en educación inicial está en capacidad de entender los lenguajes, juegos y actitudes de los niños. Sin embargo, al ser estos tan complejos, requieren orientaciones y herramientas básicas de observación que les permitan comprender y enriquecer esas maneras de ser, pensar y actuar, para descubrir mejor las maravillosas capacidades cognitivas y sociales que poseen todos los niños y niñas desde muy

pequeños, las cuales se ponen en funcionamiento al abordar una actividad o al relacionarse con otros niños o adultos cercanos..

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional con el apoyo técnico del Instituto de Psicología de la Universidad del Valle, preparó ***Aprender y Jugar***, que es un instrumento para apoyar a las docentes del grado de Transición en el conocimiento de sus estudiantes, de tal manera, que al inicio del año escolar, puedan caracterizar con mayor precisión las competencias básicas ya alcanzadas por los niños y niñas, comprender sus emociones y sus maneras de significar el mundo, y reconocer las herramientas cognitivas y sociales que ellos utilizan para responder a las demandas de una tarea determinada.

***Aprender y Jugar***, tiene dos propósitos fundamentales: por un lado contribuir a que los docentes tengan un mejor conocimiento de los niños, y por el otro proporcionar elementos que les permitan programar, planear



y desarrollar el año escolar en ambientes lúdicos, amables y enriquecidos pedagógicamente, para jalonar el desarrollo de las competencias de los estudiantes a niveles más altos de complejidad, partiendo de su estado actual y de sus características particulares: motrices, afectivas, culturales, étnicas y regionales.

Agradecemos a todas las personas que hicieron posible que hoy el país cuente con ***Aprender y Jugar***. De manera específica al equipo del Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle, a las docentes de Transición de Cali, Popayán, Fusagasugá, Montería; Medellín, Santa Marta, Neiva, Bucaramanga, Tun-

ja y Tumaco por su participación y retroalimentación a esta propuesta; a los niños y niñas que jugaron y trabajaron con nosotros para validar el instrumento de evaluación y a la Secretaría de Educación de Bogotá por permitirnos conocer el material y el documento “Evaluación Censal de Competencias Básicas en el grado obligatorio de Preescolar: Transición”, que aplicaron en el 2004 en los colegios oficiales y privados de Bogotá, los cuales sirvieron como un referente significativo para la construcción de esta propuesta nacional.

*Cecilia María Vélez White*  
**Ministra de Educación Nacional**



## Introducción



9

**L**a educación de los niños de edad preescolar constituye a todas luces una actividad y tarea compleja. Proponer escenarios que afecten significativamente su desarrollo y su aprendizaje, exige a las maestras y a todos los agentes responsables de su cuidado y educación, conocer la manera como ellos se piensan a sí mismos, a las demás personas, a los objetos y al mundo en el que están inmersos.

Lograr una educación preescolar de alta calidad demanda el conocimiento y reconocimiento de las competencias que los niños utilizan para construir activamente su saber y poder responder a los diferentes tipos de situaciones que ellos enfrentan, desde antes de acceder a la escolarización formal. Partir de la premisa “todos los niños piensan bien desde temprana edad”, como se plantea a lo largo del documento, implica aceptar que cuando los niños llegan al grado Transición han alcanzado ya un desarrollo de sus competencias que les permite enfrentarse

y resolver los problemas que plantea su entorno. En este contexto el Ministerio de Educación Nacional con el apoyo de la Universidad del Valle, trabajó para desarrollar una herramienta que le permita a las maestras de Transición conocer y comprender lo que los niños saben y logran hacer.

Como producto de todo este proceso hoy le entregamos al país el *Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición Aprender y Jugar*, a partir del cual es posible observar, conocer y describir las competencias de los niños que asisten a este grado, las cuales revisten de una gran importancia para el desarrollo de aprendizajes significativos, no sólo en el presente inmediato, sino durante toda la vida escolar. La apropiación de este documento por parte de las docentes a nivel nacional, debe ser vista como una necesidad y al mismo tiempo como una oportunidad, puesto que a través de él, es posible refrescar el quehacer escolar y mantener una actitud reflexiva sobre

las relaciones pedagógicas que se dan en el aula, acerca de los niños, sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Con el propósito de mejorar la calidad educativa en la primera infancia, hemos realizado la apuesta en la consolidación de bases adecuadas para la formación en el primer grado obligatorio de la educación formal. Por ello, el instrumento se fundamenta en el conocimiento científico acumulado sobre el desarrollo social y cognitivo de los niños preescolares y en la experiencia de maestras y agentes educativos interesados en conocer las posibilidades o conquistas de los niños en nuestro país.

***Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición***, es fundamentalmente una nueva herramienta que hoy ponemos en sus manos para apoyar su labor cotidiana. En esencia, es un aporte al conocimiento que los docentes ya tienen acerca de los niños, para que conozcan cada vez más y mejor la manera como estos piensan y se relacionan con el mundo; es decir para que se identifique claramente, lo que ellos saben y logran hacer. Estamos seguros que si las maestras se concentran en tales acciones, podrán generar mejores ambientes de aprendizaje y de socialización en el aula, situaciones que redundarán en el desarrollo de los niños como personas y como ciudadanos.

Reconocemos la labor que día a día hacen las docentes del grado de Transición, su sensibilidad para percibir las potencialidades de los estudiantes y sus capacidades reflexivas en torno a lo que sucede en el aula y fuera de ella en relación con los niños. Por ello, hoy les entregamos un instrumento

flexible y cualitativo, que contempla la evaluación como un aspecto significativo de las actividades en el aula, es decir como un proceso continuo y sistemático que les permite a las maestras darse cuenta de cómo se transforman permanentemente el pensamiento y las formas de interacción de los niños, para que a partir de ello se generen estrategias educativas que los ayuden a progresar y a subsanar las dificultades que se les presentan.

En ese sentido es necesario resaltar que la información que se recolecte con ***Aprender y Jugar*** es de naturaleza estrictamente cualitativa, porque ella ha sido concebida como una herramienta para observar los desempeños de los niños y analizar la manera cómo éstos comprenden las situaciones a las que se enfrentan día a día, para identificar todo aquello que saben, que saben hacer y que logran hacer. En otras palabras, ***Aprender y Jugar*** ofrece escenarios para *entender las modalidades* de acceso al conocimiento y organización del mundo; de tal manera que al aplicarlo, las maestras puedan descubrir y describir las competencias de los niños y así planear sus actividades de aula, teniendo en cuenta las particularidades, potencialidades y limitaciones de cada uno de sus estudiantes.

De acuerdo a lo antes expuesto, ***Aprender y Jugar*** apela a un grupo de tareas diseñadas para que las maestras comprendan el amplio abanico de respuestas que tienen los niños, las cuales rompen con las respuestas convencionales y anticipadas de la escuela. **En él no hay o se encuentran respuestas correctas; los estudiantes solucionan las tareas desde sus propios**



**puntos de vista, con sus recursos y comprensiones particulares de las consignas o los elementos que se les presentan.**

Más que medir cuánto saber poseen los niños, o evaluar si tienen o no una competencia, **Aprender y Jugar** permite reconocer y caracterizar las habilidades cognitivas y sociales que ellos ponen en funcionamiento al responder a las demandas de las tareas propuestas, e identificar igualmente la variedad de estrategias que utilizan para resolver una situación.

Pensando en aquellos niños que vienen por primera vez a la escuela se propone aplicar el instrumento en el segundo mes del año escolar, una vez que la maestra los ha observado y ha creado un ambiente de confianza y camaradería en el aula. Es necesario aclarar que **Aprender y Jugar** no puede ser utilizado como una prueba de selección en una institución escolar. El es una herramienta para que la maestra de transición pueda conocer específicamente a cada uno de sus estudiantes, y a partir de allí programe el año escolar acorde a las competencias básicas de cada niño y a sus contextos de interacción en su comunidad de origen. Por esta razón, cada maestra de Transición es quien lo aplica, observa y analiza cada desempeño, para al final obtener una serie de resultados que le permiten describir a cada uno de sus niños y generar situaciones de aprendizaje y estrategias educativas pertinentes para todo el año.

Invitamos al colectivo de docentes de Transición en el país a apropiarse de **Aprender y Jugar** tanto en su componente teórico como aplicado. Queremos que hagan suyas las nociones de competencia, funcio-

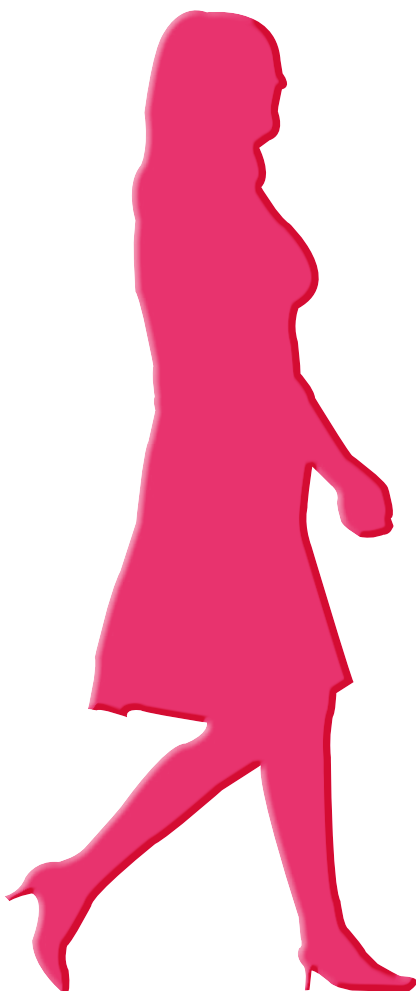
namiento cognitivo y descriptores de desempeño, debido a que en ellas se basan las actividades tendientes a comprender las acciones y expresiones cotidianas de los niños. Así mismo esperamos, que mediante la aplicación de **Aprender y Jugar**, las docentes apoyadas en una reflexión permanente de las relaciones que se establecen dentro y fuera del aula, logren redescubrir a los estudiantes que asisten a sus clases y valorar sus desarrollos.

El documento ha sido estructurado en 5 capítulos donde las maestras del grado de Transición encontrarán diversos aspectos y descripciones, que les ayudaran a una mejor comprensión y apropiación de **Aprender y Jugar**. El primer capítulo corresponde a una guía que describe de manera ágil y sucinta los propósitos y fundamentos que sustentan el Instrumento. En el mismo aparte, se realiza un despliegue didáctico de la estructura y marco conceptual del mismo, para finalizar con una serie de ejemplos sobre actuaciones cotidianas de los niños, con el propósito de brindar una mejor orientación y comprensión del trabajo que se realizará durante la aplicación de **Aprender y Jugar**. El segundo capítulo, contiene una reflexión teórica en torno a la articulación de los conceptos de dimensiones del desarrollo y competencias básicas para el grado transición. El tercer capítulo está referido al instrumento **Aprender y Jugar** propiamente dicho, presenta la descripción de las actividades con los descriptores de desempeño que permiten evidenciar los funcionamientos cognitivos de las competencias, las orientaciones para su ejecución y el tipo de material que se requiere en cada actividad.



El cuarto capítulo presenta las modalidades de registro dadas frente a las actividades incluidas en ***Aprender y Jugar*** y el análisis de los desempeños de los estudiantes, con las rejillas correspondientes. Finalmente, en el quinto capítulo se encuentra una propuesta de organización de las actividades para la respectiva aplicación.

Estamos seguros que el material que hoy entregamos será de gran utilidad en el aula, no sólo porque les ayudará a conocer mejor a sus estudiantes, sino porque a partir de la información que él arroje, las maestras podrán generar en sus educandos confianza en sus capacidades y deseos por el aprendizaje.



# **I. Guía *Aprender y Jugar*, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición**





14



## Una invitación...



15

**E**l *Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición* ha sido pensado como un elemento fundamental para apoyar la labor que cotidianamente ustedes realizan con los niños. Estamos seguros que su contenido será de gran utilidad no solo para la aplicación del mismo instrumento, sino para empezar a apropiarse de una nueva manera de observar y comprender a los niños que asisten a las aulas de las escuelas en nuestro país.

Sabemos de la importancia de articular el grado Transición con la educación inicial y con el resto de la educación formal a partir del enfoque por competencias, proceso del que ustedes hacen parte al participar activamente en el tránsito de la vida familiar y comunitaria, a la vida escolar de los niños; es por ello que les hacemos entrega de ***Aprender y Jugar*** y las invitamos a hacer parte del proceso que este conlleva y a apropiarse de lo que esto implica. Decimos apropiar-

se, porque cuando apliquen el instrumento se darán cuenta que él implica una nueva manera de ver la cotidianidad del aula, que contribuye a innovar su quehacer en cuanto a la planeación de las actividades escolares y en lo que respecta a la valoración y análisis de las competencias de los educandos.

Las competencias las comenzamos a desarrollar los seres humanos desde nuestro nacimiento, por ello, en la educación formal, se han concretado y privilegiado algunas que denominaremos básicas, por la importancia que ellas tienen para el desarrollo pleno de las personas, las cuales continúan desarrollándose durante toda la vida. Les anticipamos que esta perspectiva en absoluto entra en contradicción con el enfoque que contempla el desarrollo de dimensiones, el cual ustedes vienen manejando ya hace varios años, como se sustenta en el siguiente capítulo de este documento, por el contrario, se trata más bien de una ampliación de



la perspectiva, a la vez de ser un impulso, refuerzo y apoyo a sus proyectos pedagógicos y actividades en general en el aula.

Queremos con este documento facilitar su acercamiento al Instrumento y acompañarlas en la tarea de conocer todas las posibilidades que él brinda, a través de la figura de una profesora llamada Clarita, quien es una maestra de grado Transición que se desempeña en un establecimiento educativo de Colombia. Asimismo, presentaremos la relación de las maestras con **Aprender y Jugar**, toda vez que Clarita al igual que

todas ustedes, hace observaciones y se plantea interrogantes fundamentales, que nosotros procuraremos responder con claridad y precisión. De antemano agradecemos los aportes que ustedes nos hagan llegar, ya que sus inquietudes enriquecen y contribuyen a esta propuesta.

A continuación y durante toda la extensión de esta guía, ustedes y nosotros tenemos una cita que seguro les será de ayuda.

Sean todas bienvenidas!

*Equipo Ministerio de Educación*



## Aprender y Jugar. Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición: un asunto de evaluación



17

Cuando la profe Clarita escucho por primera vez acerca de **Aprender y Jugar** y del nombre “*Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*”, lo primero que pensó fue “¿Qué traerán ahora los del Ministerio?... ¿nuevas actividades? y yo con tanto trabajo..., aunque al leer “competencias básicas”... pensó ¿qué será eso?”

Clarita se mostró interesada en un primer momento, en saber qué traía adentro el maletín y a qué se referían con eso de “competencias básicas”.

Aunque de algo si estaba segura y era que el nuevo instrumento que llegaba en ese maletín, era una estrategia para “evaluar” a los niños que ingresaron al grado transición.

En parte Clarita tiene razón en esta última apreciación. Decimos “en parte” porque es muy importante aclarar la manera como aquí estamos entendiendo la evaluación para los niños que cursan transición.

La evaluación que se realiza a través del Instrumento es de carácter **cualitativo** y se

concibe como **un proceso continuo y sistemático**, que permite a las maestras darse cuenta de cómo se transforma el pensamiento de los niños de manera constante y continua y las formas en que ellos interactúan. De este modo, la evaluación permite **generar estrategias educativas** que ayudan a los niños a progresar y a transformar las dificultades que se les presentan.

*La evaluación es un proceso que permite la **observación, identificación y seguimiento** de un conjunto de competencias que los niños evidencian cuando se enfrentan a las actividades propuestas, además de **rescatar lo que los niños ya poseen o conocen**. Así mismo, es una **actividad importante** dentro del proceso de enseñanza, porque contribuye a orientar el trabajo de las maestras en el aula.*

*“Una nueva concepción de evaluación”* pensó la profesora Clarita, pues ella sabe de las otras funciones de la evaluación, asociadas con la calificación o la aprobación. Igualmente conoce que a menudo la evaluación no es el “mejor” momento ni para los profesores ni para los alumnos. Por ello invitamos a Clarita y las demás maestras de transición del país a repensar la evaluación, ya que el Instrumento **no pretende medir o calificar** lo que los niños saben o la cantidad de conocimiento que poseen. **Tampoco hay allí respuestas correctas e incorrectas.**

*Es una herramienta con la que cuenta la maestra de transición para **conocer y apoyar** de una manera pertinente a sus estudiantes, ya que le brinda una variada y valiosa información sobre los desarrollos de las competencias básicas de cada niño, permitiéndole **planear, programar y desarrollar estrategias** para el año escolar de acuerdo con las necesidades específicas del educando y sus **contextos** de interacción en su comunidad de origen.*



18

## ¿Qué es entonces Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición?

Es una nueva **herramienta** con la que contarán las maestras que laboran en ese grado, en la cual se concretan dos elementos importantes: por un lado la inclusión del grado de Transición en el enfoque de competencias y de otro lado que para su construcción se apele las teorías y conocimientos científicos más avanzados en torno al desarrollo cognitivo y social de los niños.

**Aprender y Jugar** se vale de diferentes actividades diseñadas para que las docentes puedan **identificar, describir y analizar** algunas de las **competencias básicas** que los niños usan al enfrentarse a diferentes situaciones con que se encuentran día a día. En ello subyacen dos nociones que de manera transversal son fundamento del Instrumento: una concepción en positivo de los niños y una mirada nueva, también en positivo, sobre el concepto de desarrollo. Veamos en qué consisten estas dos:



Niños	Desarrollo
<p>Cuando los niños llegan a transición, <b>ya cuentan</b> con competencias que les permiten resolver los problemas y situaciones que les plantea su entorno</p>	<p>El desarrollo se entiende como un <b>proceso de reconstrucción y reorganización permanente</b>, no lineal, continuo e integral de las modalidades de acceso al conocimiento y organización de significados del mundo.</p>
<p>↓</p> <p>De acuerdo con esta noción, los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nacen con sofisticadas capacidades.</li> <li>• construyen nuevas herramientas para pensar</li> <li>• procesan y transforman la información que reciben de su entorno</li> <li>• construyen activamente su conocimiento</li> <li>• tienen habilidades cognitivas y sociales que cotidianamente usan para resolver problemas.</li> <li>• comprenden las situaciones de la vida cotidiana</li> </ul>	<p>↓</p> <p>De acuerdo con esta noción, el desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• expresa avances y retrocesos, lo que significa que no siempre se avanza de un estado de comprensión inferior a otro superior</li> <li>• no tiene un punto cero de inicio ni un punto final de llegada.</li> <li>• demuestra que siempre existen condiciones previas a partir de las cuales el niño construye y reorganiza.</li> <li>• se considera como un todo integral debido a que las diferentes dimensiones del desarrollo están íntimamente relacionadas entre sí.</li> </ul>



A partir de estas concepciones, **Aprender y Jugar** busca restituir la mirada sobre las **conquistas** de los niños, sobre sus **habilidades** y **saberes**, al igual que trascender la visión tradicional de un niño pasivo que poco sabe, que no siente interés por el conocimiento o que por primera vez está en un escenario de aprendizaje. En tal sentido, propone que las competencias de los niños no se presentan de la misma manera en todos, ellas se desarrollan, se transforman, se movilizan y se complejizan en cada niño a medida que se enriquecen con nuevas experiencias y conocimientos en su entorno social y cultural particular, que se extiende más allá de los muros de la escuela.

### Acercándose a Aprender y Jugar: ¿De qué está compuesto el Instrumento?

A esta altura la profe Clarita ya está ansiosa por saber qué son las competencias básicas, y se pregunta “¿qué es lo que podré describir y analizar? ¿a qué es a lo que podré hacer seguimiento? ¿Qué hay dentro del maletín que me permitirá hablar de “competencias” en mi aula?”. A continuación desarrollaremos brevemente las nociones que fundamentan conceptualmente **Aprender y Jugar** y que a la vez describiremos los componentes que lo conforman.

El primer componente lo constituyen las **actividades**: lectura de cuentos, tareas y juegos, son la base primera con que se en-

cuentran las maestras en **Aprender y Jugar**. Cada actividad ha sido diseñada con un material y un procedimiento que ayuda a movilizar la actuación de los niños y el despliegue de sus competencias.

**Las actividades son los escenarios de desempeño de los niños a través de las cuales podrán mostrar el desarrollo de sus competencias.**

Cuando los niños espontáneamente juegan, resuelven problemas o se acercan a los textos escritos ponen en evidencia sus competencias. Por ello es importante dar espacio a esa espontaneidad en el marco de una relación de **afecto**, de **confianza** y de **seguridad** entre las maestras y los niños. Luego, con la disposición de espacio y tiempo, las docentes estarán casi listas para realizar tales actividades con los niños en su aula.

Decimos “casi” por cuanto hará falta incorporar algunos elementos necesarios para observar desde esta nueva perspectiva, ellos serán como “lentes” nuevos a través de los cuales las profesoras harán las observaciones de las actuaciones de los niños en dichas actividades. No basta con observar lo que los niños hacen, ello será insuficiente sino se cuenta con los elementos o instrumentos de análisis y comprensión necesarios para avanzar en la “descripción de competencias básicas”. Sabemos de la habilidad y sensibilidad de las docentes de transición para observar la actividad de los niños y partimos de ella.

Nos referimos entonces a los otros tres componentes de **Aprender y Jugar**: com-

petencias, funcionamientos cognitivos y descriptores de desempeño.

## ¿Qué son las competencias básicas?

Este instrumento entiende por competencias básicas como **el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores**” (documento No.3, página 49.MEN, 2006). Sabemos que desde que nacen y durante toda la infancia, los niños hacen uso de sus habilidades de manera **creativa** y **flexible** cuando se enfrentan a las diversas situaciones de su vida cotidiana, por lo que entendemos que dicho “saber hacer” es resultado del desarrollo y de las relaciones (con él mismo, con otros y con los objetos) en el entorno en que él vive (dentro y fuera de la escuela).

Cuando decimos que el niño se desempeña bien en diferentes contextos, afirmamos que puede actuar en consonancia con las demandas de una tarea o problema en situaciones determinadas dentro de su ambiente habitual (aula de clase, casa, comunidad); asimismo estamos diciendo que es poseedor de conocimientos y habilidades, los cuales se constituyen en recursos disponibles para relacionarse con el mundo. Todo esto en su conjunto, les permite a los niños comprender su realidad, adaptarse a ella e incluso transformarla.



### Para tener en cuenta

- Los niños reconstruyen progresivamente competencias que les ayudan a transformar su relación con el entorno.
- Las competencias se hacen más complejas en la medida en que el niño se enfrenta a juegos y actividades que implican esfuerzos y retos.
- Las competencias desarrolladas desde la primera infancia se reelaboran a lo largo del ciclo de vida. No son estáticas.
- Las competencias les permiten a los niños tener un conocimiento de sí mismos, de su entorno físico y social, estableciendo la base para aprendizajes posteriores y para su enriquecimiento personal y social.
- Las competencias posibilitan en los niños un saber y un hacer para relacionarse con el mundo.

## ¿Qué son los funcionamientos cognitivos?

Son **procesos mentales** que se desarrollan desde la infancia temprana, los que los niños usan como **recursos para comprender el mundo, representárselo y operar en él**.

Cuando se habla de funcionamientos cognitivos pensamos en la **mente en permanente actividad**, debido a que estos funcionamientos intervienen “poniéndose en marcha” de manera **simultánea** cuando se está ante situaciones de diferente naturaleza. Así por ejemplo, cuando la situación es comunicativa y el niño requiere expresar sus ideas, deseos, emociones o intereses, son especialmente los funcionamientos cognitivos propios de la competencia comunicativa los que contribuyen.

En el amplio abanico de actividades o situaciones de la vida diaria, el niño interroga circunstancias, infiere eventos, supone hechos, hace hipótesis sobre el funcionamiento de las cosas, expresa sus pensamientos o deseos, abstrae regularidades, interpreta situaciones, se comporta intencionalmen-

te y en general, resuelve un sinnúmero de problemas mediante la actividad de sus funcionamientos cognitivos, los cuales actúan en simultáneo. A menudo no basta un sólo funcionamiento para resolver un problema, sino que se acude a varios para responder a él.

*La competencia del niño durante su participación en una actividad corresponde a **la expresión simultánea** de varios funcionamientos cognitivos que resultan relevantes para responder con sentido a las demandas de esa actividad particular.*

## ¿Qué son los descriptores de desempeños?

Se entiende por *desempeño* las secuencias de acción o comportamientos que los niños ejecutan para lograr un fin, por ejemplo todo lo que el niño hace o manifiesta cuando realiza una actividad propuesta por la maestra. Los desempeños son entonces, lo que las maestras observan y por tanto, es la **fuentes de información** con que





cuentan para inferir los funcionamientos cognitivos.

Así, el análisis de los desempeños es lo que conduce a las docentes a indicar que los niños emplean **variados** funcionamientos cognitivos en cualquier actividad, que demuestran su gran riqueza de saberes, con una actividad mental organizada, autorregulada y compleja para elaborar su experiencia, sistematizar información, construir conocimiento y apropiarse de su entorno.

*En **Aprender y Jugar**, los descriptores de desempeños constituyen **análisis organizados de las producciones** de los niños que ponen en evidencia los funcionamientos cognitivos en cada competencia.*

Los descriptores son **una estrategia metodológica** para que las maestras puedan **describir cualitativamente** lo que sus educandos saben hacer. En esta medida, cada uno de los descriptores agrupa diver-

sos desempeños o comportamientos posibles del niño cuando se enfrenta a una tarea o actividad. Dicha descripción cualitativa le permite a la profesora contar con una información importante acerca de los funcionamientos cognitivos.

## Haciendo una síntesis: ¿Qué relación guardan los componentes de **Aprender y Jugar** con las concepciones de niño y de desarrollo?

Hacia los cinco años de edad, cuando los niños ingresan a Transición son muchas las competencias que se han desarrollado, teniendo formas bastante complejas que las maestras pueden descubrir y fortalecer.

El siguiente cuadro resume las relaciones entre las cinco nociones que hemos abordado hasta aquí. Se consideran tres de los componentes de **Aprender y Jugar** (competencias, funcionamientos cognitivos y descriptores de desempeños) y las dos nociones transversales que hemos señalado (niño y desarrollo).



	Niño	Desarrollo
<i>Competencias</i>	Los niños tienen un saber que les permite desempeñarse adecuadamente en su medio desde antes de ingresar a la educación formal. Han hecho uso y han construido sus competencias en contextos variados dentro de su cultura.	Las competencias no permanecen estáticas, ni son fijas de cada edad; al contrario, se transforman, se complejizan y se reorganizan constantemente en el desarrollo.
<i>Funcionamientos Cognitivos</i>	Los niños piensan y piensan bien”: emplean funcionamientos cognitivos variados y complejos para comprender y construir conocimiento sobre el mundo, por lo que decimos que son activos en sus procesos de aprendizaje.	Los funcionamientos cognitivos se complejizan en cada niño y se observan variaciones entre niños. No todos los niños a la misma edad emplean sus funcionamientos cognitivos de igual manera.
<i>Descriptores de desempeños</i>	Los niños, en tanto construyen su conocimiento, resuelven problemas mostrando desempeños que pueden ser descritos de manera organizada.	La mayoría de los niños pueden presentar en una misma actividad desempeños que pertenecen a descriptores diferentes, incluso algunas veces descriptores menos avanzados que las veces anteriores en que se han enfrentado a la misma actividad.







## Los componentes en el instrumento *Aprender y Jugar*



25

Una vez alcanzada una comprensión básica de los conceptos que fundamentan **Aprender y Jugar**, la profesora Clarita avanza sobre el material que hay en él; es así como se interroga por su contenido en concreto, *¿cómo es que tales conceptos son plasmados dentro del Instrumento?, ¿cuáles son las actividades?, ¿cuáles son las competencias básicas que podrá describir?, ¿serán esas “todas” las competencias que tiene un niño a los cinco años?, ¿cuáles serán los funcionamientos cognitivos y sus descriptores de desempeño?*. Estas y otras que son preguntas que Clarita tiene para compartir con ustedes, serán las que abordemos en este apartado.

A continuación las maestras encuentran una primera aproximación al contenido de **Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición**. Posteriormente hallarán algunos ejemplos de lo que los estudiantes realizan cotidianamente en el aula, los cuales se constituyen en ma-

nifestaciones de los funcionamientos cognitivos y por ende de sus competencias.

### **Contenido de Aprender y Jugar:**

Las **competencias básicas** que aborda el Instrumento son cuatro: comunicativa, ciudadana, científica y matemática, en cada una de ellas, el niño pone en marcha una serie de **funcionamientos cognitivos** de los cuales registraremos tres o cuatro por cada competencia.

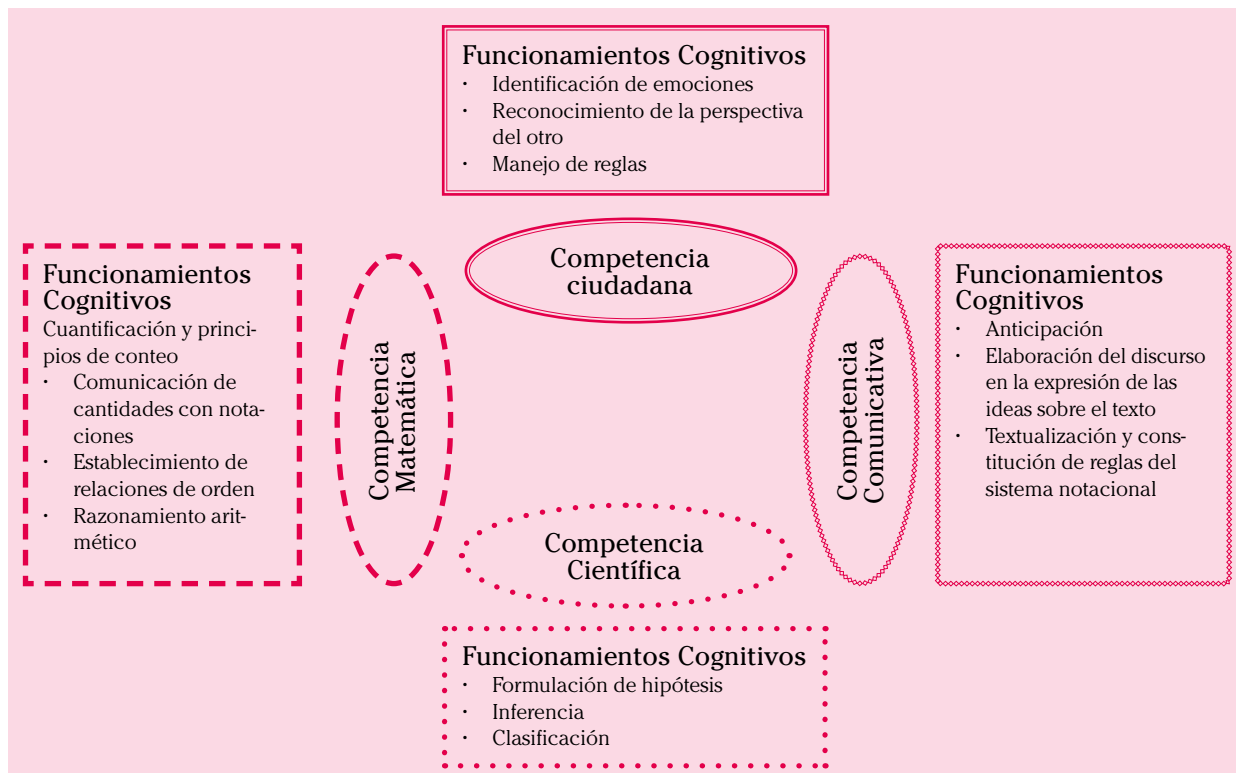
Debe tenerse en cuenta que estas cuatro competencias **no son las únicas** que los niños de Transición poseen, como tampoco los funcionamientos cognitivos son los únicos que componen cada competencia. **Aprender y Jugar** es una herramienta con limitaciones, y también con grandes flexibilidades, hecho que es común a cualquier instrumento, porque a partir de él las maestras pueden identificar otras competencias y funcionamientos cognitivos importantes en la vida de los preescolares. Confiamos en que

las profesoras ganarán habilidades de observación y análisis, lo cual redundará en nuevas exploraciones por las competencias y los funcionamientos cognitivos de los niños.

*Aprender y Jugar es una herramienta flexible a partir de la cual las maestras que se sientan en capacidad y hayan desarrollado habilidades para ello, podrán identificar y describir otras competencias y funcionamientos cognitivos importantes en la vida de los preescolares. Solo para poner un ejemplo, el Instrumento no contempla competencias como la estética o la artística, y en la competencia matemática no se consideran formas de pensamiento matemático como el métrico, el espacial, el geométrico o el variacional.*

La figura a continuación resume cada una de las cuatro competencias y los funcionamientos cognitivos que se pueden describir con **Aprender y Jugar**:

Ahora bien, **Aprender y Jugar** proporciona ocho (8) **actividades** que los niños realizarán desde sus propios puntos de vista. Estas actividades constituyen la parte aplicada del Instrumento y son descritas para su realización de acuerdo con unos objetivos, materiales y procedimientos. La descripción detallada de éstos la encontrarán en el apartado relacionado con las actividades de **Aprender y Jugar**, que encontrará en el presente documento.



La concepción que se propone de competencia implica que los niños tienen las habilidades para participar en las actividades propuestas en el aula, a veces por la invitación de las maestras o a veces por iniciativa propia. Su participación activa se fundamenta conceptualmente en el uso que ellos hacen de los funcionamientos cognitivos.

Para la realización y registro de estas actividades las maestras encontrarán el siguiente material en el maletín:

- 2 cuentos (“El arbolito enano” y “El Avioncito que no Sabía Volar”).
- Un paquete de 50 láminas de animales.

- 4 láminas que simulan corrales para los animales.
- 2 láminas ilustradas (“situación inicial de la lámpara” y “situación de la lámpara rota”).
- Una cámara fotográfica de juguete (en cartón para armar)
- Rejillas de registro para anotar las observaciones de las ejecuciones de los niños durante las actividades, de acuerdo con los descriptores de desempeños en cada funcionamiento cognitivo.

Con éstos materiales y otros fáciles de encontrar en el aula, podrán llevarse a cabo cada una de las ocho actividades que se proponen para analizar los funcionamientos cognitivos en cada competencia.



#### Recomendaciones sobre el uso de *Aprender y Jugar* para tener en cuenta:

- Debe ser aplicado hacia el segundo mes del año escolar, una vez que la maestra ha observado a los niños y ha creado un ambiente de confianza en el aula.
- Su aplicación requiere del establecimiento de vínculos entre la maestra y los niños e incluso entre los mismos niños; *el instrumento no puede ser utilizado como una prueba de selección para el ingreso a una institución escolar.*
- Prepare la logística de la aplicación y cuente con el apoyo de sus directivos para que ellos le colaboren en todo lo que necesite.
- Busque en lo posible, durante las actividades de aplicación del instrumento, la colaboración de otros colegas para observar los desempeños de los niños.
- Cuente con espacios de discusión con otras maestras que les permitan retroalimentar sus experiencias con el Instrumento.
- Recuerde la importancia de leer los Fundamentos Conceptuales de *Aprender y Jugar* y si tiene dudas consulte (a los expertos en la página web del Ministerio).
- Aplique el instrumento al finalizar el año escolar, como una estrategia de entrega pedagógica.

En **Aprender y Jugar**, cada funcionamiento cognitivo se describe a través de cuatro (4) **descriptores de desempeños**, los cuales hacen referencia a las actuaciones de los niños en cada una de las actividades propuestas. Estos descriptores de desempeño están organizados del A al D, en función de su nivel de complejidad constituyéndose el descriptor D como el desempeño más avanzado, con relación a la meta propuesta. Estos descriptores son los que aparecen en las Rejillas de Registro también incluidas en el Instrumento.

## Lo que los niños pueden hacer y las maestras observar

En este apartado final incluimos breves definiciones de cada competencia y cada funcionamiento cognitivo abordado en el Instrumento, acompañamos estas definiciones con algunos ejemplos de las múltiples cosas que saben y son capaces de hacer los niños y que las maestras observan cotidianamente en la escuela. Esperamos que todo esto las anime a describir las competencias básicas de los niños que asisten a su aula de clase.



Funcionamientos cognitivos	Lo que los niños pueden hacer y Las maestras observar
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS: Las competencias comunicativas son el conjunto de conocimientos y habilidades que utiliza el niño para construir significados y atribuir sentido a su experiencia, los que pueden ser expresados de manera oral o escrita. Estos significados y sentidos les permiten a los niños llegar a comprender el mundo y a sí mismos, entender sus sentimientos, deseos, pensamientos e intenciones y los de aquellos con quienes interactúan. La Narrativa en sus diferentes registros se perfila como una vía privilegiada para el dominio de la competencia comunicativa, es a través de esta forma de expresión que los niños cuentan historias, eventos y sucesos.	
Anticipación: se refiere a la posibilidad que tienen los niños de representarse diferentes tipos de situaciones o eventos futuros, acciones posibles, consecuencias, estados mentales, emocionales e intenciones en una situación dada.	Durante la lectura de un cuento Camilo responde emocionado a la pregunta de la profe sobre lo que piensan qué hará el personaje (Coco). El interrumpe y explica que “Coco no va a estar enojado porque es su amigo, por eso va a correr para ayudarlo”, Natalia en cambio dice: “no..se va a quedar dormido porque es un dormilón” (ya al principio del cuento se había anunciado esta característica de Coco)
Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto: se refiere a la manera como los niños hacen explícitos sus pensamientos, creencias o gustos en una conversación y favorecen “intercambios eficaces” con otras personas (producen para alcanzar propósitos como informar, explicar y argumentar).	La profe Diana invita a los niños de su clase a que le cuenten quién era Cristóbal Colón luego de leerles una historia sobre este personaje. Mariana señala que “él vino para conocernos, entonces subió a las nubes, entonces el sol lo hizo caer y se murió... él venía en barco profe”. David la complementa diciendo “sí, y ese barco no se hundió porque era grandote”, en esto último estuvieron de acuerdo Tomas y Juliana “los barcos grandes no se hunden porque son pesados”, “¿cómo lo saben?” pregunta la profe, entonces Julianita replica: “yo una vez monté en uno y no nos hundimos”

Funcionamientos cognitivos	Lo que los niños pueden hacer y Las maestras observar
<p>Textualización y constitución de reglas del sistema notacional: se refiere al saber que tienen los niños acerca de la lengua escrita. Los niños construyen las reglas que rigen los textos y los modos de escribir. Así reconocen el discurso escrito y sus grafías como sistemas de signos que representan algo, y por lo tanto, pueden leerse.</p>	<p>Esto dicen los niños cuando intentan escribir una carta en el día de las madres: Anita dice que su letra es de “montañitas”, cuando escribe de esta manera ella lo hace de izquierda a derecha, Otto también lo hace así, solo que él, en lugar de montañitas escribe con “rayones”.</p> <p>Nicole quiere saber cómo se escribe “María” pues así se llama su mamá y mientras la copia de un modelo le sugiere a la profe “Mari... así también se escribe Marisol!!!!... como mi amiga Marisol”.</p> <p>Juan Pablo sabe que las adivinanzas se escriben con frases cortas y cuando la profe trajo un poema para leer dijo: “Adivina adivinador...”</p>
<p><b>COMPETENCIAS CIUDADANAS:</b> Las competencias ciudadanas se refiere a los conocimientos y habilidades que los niños ponen en evidencia cuando comprenden las regularidades del mundo social: atribuyen estados psicológicos a sí mismos y a los otros en función de sus actuaciones, reconocen la perspectiva del otro en un hecho social, identifican múltiples posiciones en un conflicto, establecen acuerdos en la resolución de un problema, comprenden las emociones que median situaciones y predicen acciones futuras en una interacción. Estas habilidades han sido objeto de investigaciones bajo la denominación de “Estudios en Teoría de la Mente”</p>	
<p>Identificación de emociones: se refiere a la capacidad de los niños para interpretar las situaciones que provocan la expresión de emociones, los actores involucrados, las relaciones entre los actores y las normas sociales.</p>	<p>Cada lunes la profe Nora invita a los niños a conversar sobre lo que hicieron el fin de semana. Esa mañana Julián comenta que “en mi casa a mi mamá ya le nació el bebé, y entonces mi papá estaba feliz porque iba a nacerle otro hijo a mi mamá... yo también estoy feliz por Yeimy porque ahora es mi hermanita pero triste un poquito porque yo quería que fuera un hermanito... pero igual la quiero mucho...” Sarita entonces dice que “cuando mi mami tuvo a mi hermanita me puse contenta porque los bebés son para ponerse felices... pero mi mamá me ponía cara brava cuando yo le tocaba los ojitos”</p>
<p>Reconocimiento de la perspectiva del otro: Este funcionamiento es central en la construcción del conocimiento de los principios que sostienen la convivencia: la valoración de las diferencias, el respeto a la diferencia, la representación de puntos de vista propios y ajenos, la descentración de una perspectiva hegemónica.</p>	<p>Todos los viernes les era permitido a los niños llevar un juguete al colegio. Ese viernes a Juan Antonio se le olvidó echar un juguete en su maleta mientras que Jeison llevó su balón de fútbol. Ahora Juan Antonio piensa que su amigo le debe prestar el balón. Rocío señala “pobre Juancho, Jeison debería prestarle el balón un ratito, además la profesora siempre dice que tenemos que compartir” y Lorena le replica “pero no ve que es el preferido de Jeison, él no quiere prestar”</p>



Funcionamientos cognitivos	Lo que los niños pueden hacer y Las maestras observar
Manejo de reglas: hace referencia a la necesidad de establecer acuerdos (los cuales se constituyen en reglas) que regulen las interacciones sociales cotidianas. Las reglas, elementos constitutivos de los juegos, son un modelo para ordenar y organizar la experiencia. Al adquirir y manejar las reglas los niños aprenden las bases para darle sentido a la organización social del mundo.	En el juego el gato y el ratón quien persigue no puede iniciar su persecución hasta que el “reloj de la casa de la hora convenida”, nunca el gato puede romper la cadena de brazos de los niños que constituyen la cueva del ratón, pero la cueva se puede levantar para abrir una compuerta al gato o al ratón y entrar o salir. En ese juego María Luisa es el gato y para atrapar al ratón (Jorge) empuja a los otros niños, pasa sus manos sobre la cadena de brazos y dice “lo agarré!”. Valentina dice que “no se vale” y María Luisa de manera conveniente afirma que en las reglas “no dice que no se pueda eso”. Felipe argumenta que “solo puede entrar si levantamos los brazos así... entonces no se vale”.
COMPETENCIAS MATEMATICAS: La construcción de los números naturales es la base de la competencia numérica en la primera infancia y se logra por dos vías alternas y relacionadas: la significación de los elementos de la secuencia numérica verbal y la significación de las notaciones arábigas. A medida que avanzan en la significación de los sistemas numéricos arábigo y verbal, los niños empiezan a significar y construir otras propiedades abstractas de los números naturales tales como la cardinalidad y la ordinalidad.	
Cuantificación y principios de conteo: Se refiere a la manifestación del conteo en los niños que indica su intención y su capacidad de cuantificar y alcanzar una meta matemática, independientemente de la presencia y del dominio de los principios de conteo.	A Sofía le encantan los caracoles y en el recreo ha coleccionado cuatro en una bolsita, cuando la profe le pregunta ¿cuántos tiene? Ella cuenta diciendo: “uno, siete, ocho, dieciocho, cuatro... cuatro, son cuatro”. Después en su casa Sofía ha decidido dibujar sus caracoles y con algo de ayuda ha logrado nombrar a cada dibujo con un número siguiendo la secuencia uno, dos, tres y cuatro entonces dice “mira mamá dibujé mis cuatro caracoles”.
Comunicación de cantidades con notaciones: se refiere al uso de las notaciones numéricas (1, 2, 3) para expresar cantidades dentro de un contexto social. Evidencia la apropiación del sistema de notación arábigo y la intención de comunicar cantidades por medio de un sistema diferente a las palabras.	Cuando Andrés está haciendo tarjetas para su cumpleaños tiene que poner la fecha y la hora, además quiere escribir que cumplirá 5 años. Es así que, luego de hacer el dibujo en cada tarjeta va diciendo “te invito a mi cumpleaños” a la vez que escribe algo como “UuuuuUuUU” y al decir 28 (de enero), escribe algo como “+xx+”, algo similar escribe cuando enuncia el número 5, que corresponde a los años que cumplirá. Andrés utiliza notaciones no convencionales e idiosincráticas que evidencian su intención de comunicar cantidades y su saber numérico.



Funcionamientos cognitivos	Lo que los niños pueden hacer y Las maestras observar
<p>Establecimiento de relaciones de orden: Hace referencia al establecimiento de relaciones “mayor que” y “menor que”, lo cual aparece inicialmente sobre las colecciones de objetos concretos. La progresiva apropiación de los sistemas numéricos, permite a los niños determinar exactamente si una colección es mayor o menor que otra en ausencia de los objetos.</p>	<p>Luego de escuchar parte de un cuento en el que dos personajes recolectan semillas la profe les pregunta ¿cuál de los dos personajes Tita o Bruno tiene más semillas?. Algunos responden indiscriminadamente “Tita” o “Bruno”, otros usan estrategias de la siguiente manera: mientras que Sebastián se queda pensativo antes de responder correctamente que Bruno es quien tiene más, Nancy permanece contando los dedos de una y otra mano, y Vladimir empieza a dibujar las semillas en una hoja para poderlos contar y comparar, de esta manera una vez culmina su dibujo Vladimir empieza a señalar con el dedo objeto por objeto mientras enuncia los números verbalmente.</p>
<p>Resolución de problemas aditivos: Este funcionamiento es una de las adquisiciones más complejas en la construcción de los números naturales, porque exige operar mentalmente con números sin tener referentes de cantidad. Por ello, para alcanzar la operatividad es totalmente necesaria la presencia de los números como cardinales y como ordinales.</p>	<p>Esa tarde todos los niños debían recolectar algunas flores para decorar el salón. Algunos traían una y otros hasta tres. Habiendo juntado las flores sobre la mesa, la profe Mari les pregunta ¿cuántas tenemos en total?. Mateo se desplaza alrededor de la mesa contando una a una las flores mientras las señala con el dedo, Tatiana hace lo mismo pero en lugar de señalar las flores con el dedo las mira una a una.</p> <p>Al siguiente día la profe les recuerda que Daniela trajo dos y Raúl tres flores, entonces les pregunta cuántas trajeron entre estos dos primos. Raúl muestra tres dedos, luego dos y luego cuenta uno a uno sus dedos.</p>
<p><b>COMPETENCIAS CIENTÍFICAS:</b> Las competencias científicas hace referencia al uso de los funcionamientos cognitivos de los niños frente a problemas y fenómenos naturales y sociales. En Transición los niños son invitados a pensar sobre las ciencias naturales y sociales, y así se promueve una vocación por el conocimiento y el pensamiento riguroso. Los funcionamientos cognitivos de la competencia científica son fuente de conocimiento en sí mismos, y su uso reiterado en contextos de resolución de problemas contribuye a acrecentar el conocimiento y la comprensión que los niños tienen, es decir, a desarrollar el pensamiento crítico y creativo.</p>	





Funcionamientos cognitivos	Lo que los niños pueden hacer y Las maestras observar
<p>Formulación de hipótesis: Este funcionamiento cognitivo se refiere a la manera como los niños logran explicaciones sobre eventos y fenómenos del mundo. Plantear hipótesis tiene una estrecha relación con la imaginación, pues las hipótesis son conjeturas o relaciones imaginadas “en borrador” acerca de cómo puede ser el mundo. Las hipótesis son el componente más importante de la racionalidad científica.</p>	<p>Frente a la curiosidad espontánea de los niños sobre el fenómeno de la lluvia, ellos plantean por ejemplo: “la lluvia es chévere para mojarse y jugar con los charcos”, “es bueno que llueva para tener agua”, “está lloviendo porque las plantitas necesitan agua” “las plantas también necesitan que haga sol”</p> <p>Los niños entienden que el agua y la luz del Sol son ingredientes básicos para que una planta sobreviva, entonces imaginan relaciones sobre la cantidad de agua que ella necesita o la cantidad de luz que debe recibir diariamente. ¿Qué pasará si recibe mucha luz? ¿Se secará o no se secará? En caso de que haya mucha luz, ¿cambiará la cantidad de agua que necesite? ¿Qué pasará si recibe más agua de la que necesita? ¿La cantidad de agua depende de la cantidad de luz o viceversa? ¿Depende el ritmo de crecimiento de la planta de cómo se regule la cantidad de agua y de luz?</p>
<p>Inferencia: se refiere a la capacidad de los niños para reflexionar y, por tanto, para extraer conclusiones (no observables) a partir de la información que recolectan y con que cuentan. La inferencia permite a los niños ir más allá de la información dada por un fenómeno que ellos desean comprender.</p>	<p>Los niños son grandes observadores y están muy atentos a todo lo que sucede, buscan información para usarla en sus razonamientos. En su interés por los árboles averiguan con sus padres y familiares los nombres de los árboles que están cerca de su casa. A José su mamá lo llevó a la biblioteca y se mostró interesado por los libros que tenían dibujos de árboles y le pidió a la mamá que se los leyera. Melisa está coleccionando hojas de los árboles que hay de camino a la escuela, ha visto a su abuelo hacer remedios con ellas. Liliana ve a su tía en internet y ella le enseña algunas páginas web que hablan de los árboles. José, Melisa, Liliana y otros niños concluyeron que hay diferentes tipos o especies de árboles y que los árboles sirven para curar enfermedades.</p>
<p>Clasificación: Este funcionamiento cognitivo les permite a los niños la elaboración de diferentes tipos de criterios para organizar el conocimiento y la información que tienen acerca de los fenómenos y objetos del mundo. Esos criterios están en la mente de los niños.</p>	<p>Si se trata de árboles, los niños pueden agrupar láminas de árboles de acuerdo con diferentes criterios. Lía forma clases de acuerdo con su tamaño (los grandes a un lado y los pequeños al otro), Melisa los organiza teniendo en cuenta la forma de sus hojas (alargadas, redondeadas, estrella), Carlitos considera su uso humano para formar grupos (madera, frutos, decorar, medicinales) y Juanita los ordena por el color de sus flores (amarillas, moradas, rojas). Así, los niños conforman un sistema coherente para establecer diferencias y semejanzas entre los árboles y construyen conocimiento a partir de la organización que le otorgan a estos.</p>



## Despedida



33

**A**l llegar a este punto, Clarita ha recordado las actuaciones de los niños en su aula y ha empezado a comprender de manera general los conceptos centrales del instrumento con los cuales analizar dichas actuaciones. No obstante, al igual que muchas maestras, guarda dentro de sí una serie de interrogantes más o menos complejos y desde ya piensa compartirlos con algunas de sus compañeras. Ella sabe que la reflexión pedagógica, si la hace con otros es más fructífera, así que buscará los medios para plantear sus inquietudes y comprender mejor el instrumento en particular, de acuerdo con la propuesta de competencias básicas en el grado de transición.

Para ayudarle a Clarita y a todas las maestras inquietas por las cuestiones abordadas en este documento les hacemos extensivas tres invitaciones adicionales:

La primera, a leer y estudiar este documento, debido a que en el encontrarán de

manera detallada y profunda el fundamento conceptual de **Aprender y Jugar**.

La segunda, a consultar sus inquietudes en la página Web del Ministerio de Educación Nacional, debido a que es una estrategia concebida para establecer una relación directa entre las maestras y el Ministerio de Educación, para orientar desde allí su implementación y apropiación.

La tercera y última, a proponer espacios de discusión con otras maestras en su institución escolar o comunidad, puesto que en la interlocución con otros a propósito de las experiencias con **Aprender y Jugar** se posibilitará un enriquecimiento mayor que redundará en beneficio de los niños.

Las esperamos en este accionar conjunto, con la seguridad de que su mirada sobre los niños se verá enriquecida y ellos serán los más favorecidos.

Hasta pronto.



## **II. Dimensiones del desarrollo y competencias básicas en Transición: hacia una articulación**







**E**n el marco de la implementación de *Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de competencias básicas en Transición*, cobra relevancia realizar una reflexión en torno a la articulación entre las nociones de dimensión y de competencias básicas. Tal reflexión es necesaria en dos sentidos: en primer lugar, porque la perspectiva o enfoque que han implementado hasta el momento las maestras de preescolar está basado en la comprensión de dimensiones del desarrollo de los niños; y en segundo lugar, por la necesidad de conocer e integrar la fundamentación conceptual del Instrumento, la nueva mirada que él propone del quehacer cotidiano en el aula, y la práctica educativa dirigida al niño de cinco años.

Al plantear este capítulo queremos contribuir a la comprensión de la relación entre estas dos nociones, debido a su relevancia en las prácticas pedagógicas del grado de Transición. Para tal efecto, la estructura de este apartado consta de tres partes: una primera

que parte de la perspectiva sobre la cual vienen trabajando las maestras, apoyadas en un marco teórico y regulatorio vigente, que ha puesto énfasis en las *dimensiones del desarrollo* como categoría central. Una segunda parte se ha dedicado a proponer la articulación entre las nociones de dimensión y de competencia, a partir de dos referentes fundamentales: desarrollo infantil y calidad educativa; una tercera parte, donde se realiza una reflexión en torno a los dos efectos prácticos que tiene la implementación de una perspectiva de competencias en el grado de Transición, que son: - la relación entre el discurso y la práctica - y la articulación que debe existir entre los niveles de Educación Inicial, Transición y Básica Primaria.

## 1. Contexto vigente y antecedentes

Abordar el estudio y reflexión sobre el contexto vigente de la práctica educativa en el grado de Transición en Colombia es un

elemento valioso, teniendo en cuenta que el mismo, es el resultado de un proceso continuo que ha buscado de manera permanente el mejoramiento de la calidad educativa, el desarrollo de la primera infancia y el desarrollo de las competencias básicas como un elemento fundamental. Es bajo este marco, que se retoma el contexto de los referentes conceptuales consignados en los documentos vigentes, como son el Decreto 2247 de 1997 y los Lineamientos Curriculares para Preescolar; no sin antes mencionar el antecedente más importante de éstos dos: el “Programa Grado Cero”, el cual se desarrolló como proyecto de inversión social y como programa de mejoramiento de la calidad educativa para el primer año de educación preescolar obligatorio.

En la década de los 90 el país avanzó notablemente en la conceptualización y comprensión de la educación preescolar. Este nivel educativo se fortaleció con base en la adopción de unos ejes conceptuales, los cuales, con los aportes del Programa Grado Cero, apoyaron e incrementaron notablemente el conocimiento acerca del niño que recién se inicia en la educación formal. En su momento, los ejes conceptuales fueron conformados por perspectivas psicológicas y pedagógicas que sustentaron científicamente la comprensión que se tiene acerca de la construcción de los saberes, del desarrollo psicosocial y en general, de la educación para los niños menores de seis años. Es así como se puede afirmar, que el carácter integral de la atención de los niños y niñas, el desarrollo infantil, el aprendizaje en sentido global y una educación de calidad, han sido aspectos centrales para la orientación

de la educación preescolar obligatoria desde sus inicios en nuestro país.

Desde esta perspectiva, en los dos documentos del Ministerio de Educación Nacional que aportan el marco regulatorio y orientador vigente para el grado Transición (Decreto 2247 de 1997 y Lineamientos Curriculares para Preescolar) las maestras encuentran una conceptualización basada en el *desarrollo integral* teniendo en cuenta las *dimensiones del desarrollo*. Así por ejemplo, en los Lineamientos Curriculares se señala la importancia de “construir unos lineamientos pedagógicos cuyo protagonista sea el niño en una concepción de desarrollo humano integral” (MEN, 1997<sup>a</sup>, p.5). A su vez, en el Decreto 2247 se indica “ejecutar proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa...” (art. 12).

Esta manera de comprender la actividad educativa dirigida a niños y niñas menores de seis años, desde una conceptualización del desarrollo por dimensiones, se instaló con solidez desde hace varios años atrás entre las maestras del nivel preescolar. Ellas se apropiaron bien del discurso que contempla el desarrollo integral como un eje importante de su actividad y en consecuencia, adoptaron prácticas pedagógicas pertinentes para proporcionar a los niños y las niñas oportunidades de calidad para conocer, sentir y actuar a través de experiencias, que inciden en su desarrollo y aprendizajes. En este sentido, las profesoras han promovido la escuela como un espacio de socialización en donde se brindan oportunidades de



desarrollo integral, se promueve la motivación por el aprendizaje y se impulsa la participación de la familia y de la comunidad favoreciendo una atención integral.

Con estos antecedentes es que actualmente proponemos la perspectiva del trabajo por competencias, las cuales se apuntalan en ***Aprender y Jugar***, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. En él, se contemplan las competencias básicas que la maestra puede observar y conocer (competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas), las cuales tienen sustento en las teorías sobre el desarrollo social y cognitivo de los niños en edad preescolar. ***Aprender y Jugar***, es un nuevo aporte al mejoramiento de la calidad de la educación para grado de Transición, en tanto sirve como herramienta fundamental para la comprensión de las acciones y expresiones cotidianas de los niños y niñas de cinco años.

En los párrafos siguientes profundizaremos en los elementos o referentes de articulación entre las nociones de dimensión y de competencia, los cuales tienen sustento en varios de los antecedentes aquí enunciados, con el propósito de evidenciar la continuidad que existe entre las dos perspectivas, enfatizando especialmente en cómo la noción de competencias enriquece la labor docente.

## 2. Referentes de Articulación

Para el grado Transición encontramos dos ejes de articulación entre la noción de desarrollo y la de competencia, que son: *El desarrollo infantil y la política de calidad educativa*. El desarrollo infantil tal y como lo hemos advertido, resulta ampliamente reconocido y abordado por las maestras, y se constituye en el eje fundamental de la articulación teórica; de otro lado, *la política de calidad educativa*, como una apuesta de política pública, ha posibilitado la instalación de la perspectiva y el enfoque conceptual y metodológico por competencias, el cual se ha consolidado como algo fundamental para todos los niveles de la educación.

Es importante reconocer que son múltiples los acontecimientos que preceden y sustentan la importancia de trabajar por dimensiones y el desarrollo de competencias; es así que tanto en el contexto internacional, como en el nacional y en el ámbito científico se identifican planteamientos que han sentado bases sólidas en ambos sentidos. La tabla 1 sintetiza algunos de los antecedentes más importantes con relación a *Desarrollo Infantil y Enfoque de competencias*, el cual se enfatiza desde la Política de Calidad Educativa, para los ámbitos internacional, nacional y académico.





**Tabla 1.** Antecedentes de los referentes desarrollo infantil y calidad educativa en tres ámbitos: internacional, nacional y Académico

	Desarrollo infantil	Enfoque de competencias
Antecedentes del Contexto internacional	Convención sobre los Derechos del Niño: como referente conceptuales de consenso mundial se destaca el desarrollo integral pleno y armonioso como derecho fundamental de los niños	Bajo la premisa de “la escuela puede mejorar”, todos los países desarrollados se han orientado hacia las perspectivas de competencias en la búsqueda de mejores resultados en las reformas educativas. “Numerosos países han propuesto la formulación de ‘conjuntos de competencias’ asociados a las principales etapas de escolaridad y educación” (Perrenoud, 2008)
Antecedentes del Contexto Nacional	Constitución Política de Colombia: En el artículo 44 el Estado reconoció los derechos fundamentales de los niños (todos ellos relacionados con su desarrollo integral) y se comprometió a hacer cumplir el interés primordial del niño y su desarrollo. Parte de este compromiso queda plasmado en el artículo 67, a través del cual se asegura al menos un año de educación preescolar	Con el propósito de mejorar la calidad, educativa en Colombia, los lineamientos curriculares de educación preescolar introdujeron conceptualizaciones apoyadas en el enfoque constructivista y los principios de la pedagogía activa, lo que incidió en las formas de concebir y comprender las realidades educativas en grado Transición. Así mismo la política de calidad educativa, enmarcada en la Revolución Educativa se ha basado en el enfoque por competencias y ha definido Estándares Básicos de Competencias y orientaciones pedagógicas para la educación básica y media, como referentes de calidad para orientar la educación del país. (MEN, 2006)
Argumentos Académicos	El despliegue de capacidades psicosociales, además de la maduración biológica del niño, son procesos que tienen especial importancia durante la primera etapa de la vida. Buena parte del desarrollo cognitivo y socioemocional que fundamentan la inteligencia y la calidad de las relaciones, ocurren antes de los ocho años: las condiciones biológicas (salud y nutrición), ambientales (espacios de estimulación adecuada) y relacionales (especialmente con los primeros agentes de socialización: cuidadores, maestras y padres) constituyen la base más importante desde la cual se previene el fracaso escolar posterior. (Evans, Myers & Ilfeld, 2000)	Algunos de los factores asociados a la calidad educativa son la evaluación y las prácticas pedagógicas. La incorporación del enfoque de competencias específicamente en estos factores está en coherencia con la búsqueda de una mejora en la calidad en todos los niveles de la educación. Se sabe del carácter múltiple y complejo de la noción de competencia, y al respecto la discusión está abierta, no obstante hay consenso en lo relativo a su importancia y pertinencia en el contexto educativo ya que las competencias se sirven no solo de los conocimientos sino de la capacidad para movilizarlos en situaciones concretas. (Roegiers, X. 2004)



De acuerdo con esta síntesis, se encuentra que en la promoción de la calidad educativa se apela en cuanto a su fundamentación teórica, al **desarrollo de competencias**, siendo este el punto de partida para pensar en el mejoramiento de la educación en todos sus niveles; mientras que la promoción del desarrollo infantil es un referente a partir del cual las dimensiones adquirieron sentido y se constituyeron en un aspecto central para la propuesta de educación preescolar aún vigente, donde se contempla el **desarrollo por dimensiones**.

La propuesta que con este documento se está haciendo, es la de trascender de una concepción del desarrollo en los niños solamente por dimensiones, a concebir también el desarrollo de las competencias; para lo cual es importante aclarar que el enfoque del desarrollo por dimensiones, no exime otras consideraciones del desarrollo mismo, es decir, el hecho de saber que **las competencias también se desarrollan en la primera infancia**.



Para que el desarrollo de competencias ocurra, es condición necesaria que el niño cuente con ambientes relacionales propicios y oportunos, en los cuales las competencias se desplieguen y transformen de manera simultánea, con base en lo anterior, cobra relevancia el contexto escolar y las prácticas educativas que allí se despliegan, debido a su incidencia sobre el desarrollo de los niños.

En relación con el Desarrollo Infantil, **Aprender y Jugar**, conserva y a la vez en-

riquece la noción de desarrollo mediante una conceptualización sólida de las competencias básicas para el mencionado grado escolar. El desarrollo es entendido no solo como proceso integral, en tanto comprende varias dimensiones, sino también como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente, no lineal dado que manifiesta avances y retrocesos, sin un punto cero de inicio ni tampoco un punto final de culminación. En tal sentido, el niño es entendido no solo como protagonista activo, sino también como poseedor de múltiples competencias que ha desarrollado desde muy temprano en la vida, con las cuales se enfrenta a situaciones y problemas cotidianos.

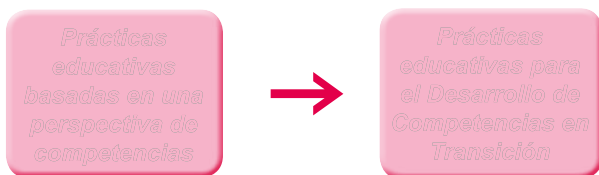
Al hablar de calidad educativa, se observa que la búsqueda de ésta ha implicado un proceso permanente y es por ello que en el contexto nacional, la Propuesta Curricular elaborada en el marco del proyecto Grado Cero. Tal proyecto en su momento aportó la fundamentación técnica y teórica para construir y motivar acciones tendientes a mejorar la calidad de la educación preescolar obligatoria.

La incorporación de la perspectiva de competencias en el sector educativo, ampliamente extendida en el mundo, ha propiciado sumar esfuerzos teóricos, técnicos y metodológicos en los distintos niveles de la educación. Los académicos y grupos de investigación han adelantado discusiones, producido documentos y aportado a la comprensión teórica y conceptual de las competencias, las cuales han llegado paulatinamente a docentes y directivos en las instituciones educativas del país, encontrando espacio en las prácticas pedagógicas cotidianas.



Sin duda, contemplar las competencias en el ámbito educativo, ha sumado nuevos elementos a la comprensión de la realidad escolar y ha movilizado a sus actores en torno a esta temática. Han surgido tensiones y debates que van desde la conceptualización misma de la competencia, hasta sus aplicaciones en experiencias cotidianas de la vida escolar. Las preocupaciones de las maestras están a la orden del día, así mismo sus lecturas y reflexiones permanentes, que enriquecen las formulaciones prácticas acerca de la planeación, la didáctica o la evaluación basada en competencias.

Es cierto que esta tendencia, responde a la ya consensuada búsqueda de una educación de calidad y para todos, en donde el individuo puede desarrollar sus competencias para desenvolverse mejor en su medio. En efecto, el reto pedagógico actual consiste en generar espacios para desarrollar las competencias de los estudiantes en todos los niveles de la educación, a lo que el nivel preescolar, como primera etapa de la educación formal, no escapa. Así pues, la incidencia de este referente de calidad educativa consiste en la consolidación de unas prácticas educativas orientadas al desarrollo de competencias.



Es dentro de este contexto, que se propone con **Aprender y Jugar**, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición, mejorar la calidad de la educación en

este nivel educativo. Dicho Instrumento tiene el propósito de preparar a los niños desde el inicio de la educación formal, para que los conocimientos que adquieren desde este primer grado, y los que van a adquirir en grados posteriores, no sean saberes vacíos de sentido; para sentar las bases del desarrollo de las competencias durante toda la vida; y lograr en el país una educación pertinente y de calidad.

Debe entenderse que en esta búsqueda por el mejoramiento de la calidad, las maestras de preescolar están llamadas a asumir un accionar docente crítico y reflexivo, con miras a proponer prácticas pedagógicas coherentes con el desarrollo integral del niño y de sus competencias. Lo que la experiencia ha demostrado en otros niveles de la educación, es que pensar una educación para promover competencias implica un fuerte compromiso de los docentes, quienes deben asumir una postura activa que requiere de una actitud estudiosa, analítica y perseverante.

Apelando a esta postura activa, maestras y maestros son invitados a continuar la reflexión docente, para ello resaltamos dos asuntos que deben tenerse en cuenta al desarrollar un enfoque por competencias para el grado de Transición:

- No sólo debe transformarse, actualizarse o cambiar el discurso, pues este enfoque no se trata de un simple cambio en el lenguaje.
- La adopción de un enfoque por competencias exige pensar en una articulación efectiva y real entre la educación inicial, la educación preescolar y la educación básica.



En razón a lo anterior en los próximos párrafos abordaremos las siguientes preguntas: ¿En qué sentido se dice que no se trata de un simple cambio en el lenguaje? y ¿De qué manera la perspectiva de competencias ayuda a la articulación de grado de Transición con los otros niveles?

### 3. Reflexión sobre cuestiones prácticas

Siempre que se propone una perspectiva teórica para la educación, se establece el desafío de comprenderla y apropiarla en el quehacer del aula. La escuela es sin duda, un escenario en donde la relación entre la teoría y la práctica resulta a menudo tensante, debido especialmente a la apropiación de los conceptos en el ámbito escolar. Para apoyar este proceso se proponen a continuación dos elementos prácticos que las maestras deben tener en cuenta.

#### 3.1 Más que un asunto de palabras

Decimos que la adopción del enfoque por competencias en el grado de Transición tiene implicaciones que van más allá de la introducción de nuevas palabras en el discurso, basados en dos argumentos fundamentales: uno teórico y otro factual. A continuación ampliamos cada uno de ellos.

Un **argumento de tipo teórico** implica reconocer que, aunque ambos enfoques (el de dimensiones y el de competencias) contribuyen a la comprensión del niño en edad preescolar y aporten miradas que no se excluyen mutuamente, los conceptos de dimensión y de competencia tienen orígenes diferentes y responden a dos perspectivas distintas.

Así, el concepto de dimensión tiene lugar en el marco de las teorías psicológicas sobre el desarrollo infantil, es a partir de allí, que se ha contextualizado su uso en la práctica pedagógica. Lo que las dimensiones del desarrollo sugieren, es la idea de facetas<sup>1</sup>, en el sentido en que cada una puede apreciarse individualmente, en cada una se reconoce una especificidad que aporta al todo, sin olvidar que se encuentra relacionada de manera interdependiente con otras. Su multiplicidad y participación simultánea e interrelacionada en el desarrollo como totalidad, es lo que se ha entendido como desarrollo integral. Si bien asegurar la integralidad del desarrollo en todas sus dimensiones trasciende las fronteras de la escuela, no cabe duda que ésta cumple un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños.

En segundo lugar, el concepto de competencia, tiene sus orígenes en la teoría de Noam Chomsky quien a finales de los años 50 apuntala el concepto de *competencia lingüística* que permite explicar algunas particularidades del lenguaje. La idea de competencia como un proceso mental se deriva de allí. Posteriormente, la propuesta de Dell Hymes en los años 70 puso énfasis en el “uso”, de manera que la experiencia social y el marco cultural resultaron fundamentales en lo que él denominó *competencia comunicativa*. Los aportes de Chomsky desde lo lingüístico con énfasis sobre lo cognitivo y de Hymes desde lo sociolingüístico con énfasis sobre lo cultural, resultaron pertinentes para los entornos pedagógicos en donde se

<sup>1</sup> Cada una de las caras o lados de un poliedro. Cada uno de los aspectos que en un asunto se pueden considerar (Diccionario de la Real Academia Española)



empezó a hablar en la década de los 90 de competencias escolares y profesionales (Torrado, 2000; Gallego, 2000).

Mientras que los enfoques sobre el desarrollo se afianzaron en la educación de los niños más pequeños, los enfoques por competencias se fortalecieron en el marco de propuestas educativas que respondieron al desafío de superar ciertos problemas de la educación, asociados especialmente al énfasis sobre el aprendizaje de contenidos. Esta idea se desprende de un hecho que aún llama la atención: muchos jóvenes al terminar sus estudios luego de varios años, saben responder ante una situación de examen, pero les resulta difícil movilizar esos conocimientos en otros espacios. Así visto, la perspectiva de competencias responde a un hecho actual que ha sido un problema de la escuela desde hace tiempo; no se trata entonces del simple establecimiento de una moda, tampoco de agregar un término más, como es el de “competencia”, a cambio de “dimensión”.

La incorporación del enfoque por competencias en coherencia con el reto de mejorar la escuela, ha requerido el ajuste de definiciones sobre competencia. Este ajuste progresivo constituye un proceso que da cuenta del carácter múltiple y complejo del concepto mismo. No obstante, hay consenso en lo que respecta a sus fronteras, su importancia y su pertinencia en el contexto educativo:

- En términos de sus fronteras, hay acuerdo en que la competencia expresa algo más que el simple conocimiento o saber que queda en la mente de los estudiantes como letra muerta, en otras palabras, la

competencia es más que el conocimiento que se consigna en las evaluaciones o pruebas escolares y alcanza las esferas situacionales, sociales y culturales.

- En lo que respecta a su importancia, es un hecho que una educación orientada al desarrollo de competencias asegura una educación más equitativa para todos, por cuanto es ajustada a los contextos socio-culturales de los estudiantes.
- La noción de competencia resulta pertinente, teniendo en cuenta la conceptualización actualmente alcanzada, según la cual el saber del estudiante es necesario pero no suficiente. La competencia se sirve de los conocimientos y del saber procedimental (saber hacer) que están en la base de la educación, pero ese saber y saber hacer es ahora parte de situaciones particulares, donde el estudiante debe tomar decisiones, resolver problemas determinados y en general, servirse de dichos saberes de manera flexible, creativa, oportuna y acertada.

La acepción más genérica del término de competencia se recoge en la idea de “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (MEN, 2006). De acuerdo con tal delimitación conceptual, la competencia está referida a una forma del saber relacionada directamente con la acción y con la puesta en práctica de este en situaciones concretas y contextualizadas.



Para el grado Transición y en general para toda la etapa que denominaremos primera infancia, las competencias nos remiten al saber con que el niño cuenta durante esta primera etapa de la vida que le permite resolver diferentes situaciones a las que se enfrenta. Comprendemos que el niño desde que nace evidencia un saber, un saber hacer y un poder hacer frente a las vivencias cotidianas en el medio familiar y comunitario en el que se desenvuelve; vivencias que implican relaciones (con el mundo, con otros y con él mismo) y que a la vez constituyen el medio fundamental que posibilita el desarrollo continuo de dicho saber hacer y poder hacer.

Tenemos entonces que ambas, tanto las dimensiones como las competencias, son categorías de análisis de lo que ocurre con el niño en sus relaciones cotidianas; asimismo la segmentación de un número de dimensiones y la de otro tanto de competencias, se da debido a la necesidad de aprehender la realidad infantil; y, aunque las competencias y las dimensiones se describen por separado debido a cuestiones de organización metodológica, su abordaje presupone que están estrechamente vinculadas y solapadas en cada momento durante el desarrollo de los niños. Es así, que ante una misma situación problemática o actividad escolar, los niños evidencian diferentes competencias que a la vez son manifestaciones del desarrollo que éste ha alcanzado en sus diferentes dimensiones. Dicho de otra manera, las competencias son expresiones del desarrollo del niño, las cuales se manifiestan a lo largo de su vida y se constituyen en testimonio de las conquistas que ellos van logrando en sus

interacciones con los objetos del mundo social, físico y natural.

En este orden de ideas, tanto las dimensiones como las competencias responden a dos perspectivas desde las cuales se aborda la realidad educativa de los niños y niñas; y aunque ambas perspectivas son aplicables para la observación del desempeño de los niños, **al hablar de competencias se introduce un aporte fundamental: la consideración del contexto particular del estudiante y de su actividad**, de tal manera que mientras que las dimensiones pueden observarse en situaciones de prueba descontextualizadas, las competencias no. Estas últimas implican que las maestras promuevan la vinculación de la realidad del niño con los contenidos escolares. **La introducción de una perspectiva basada en competencias implica, más que un cambio en el lenguaje, es un giro importante en la manera de entender lo que pasa con el niño de cinco años en la escuela.**

Teniendo en cuenta todos los anteriores aspectos, el MEN, en consonancia con la evolución de la educación a nivel mundial, ha adoptado el enfoque de competencias para hacer coherente la educación con las demandas del mundo actual, puesto que tal perspectiva propende por aprendizajes significativos, situados, flexibles, actualizables y en continua construcción. Una educación basada en el desarrollo de competencias de los sujetos es una educación dinámica y altamente pertinente para los niños que enfrentarán los retos que les plantea el siglo XXI.

**El argumento de tipo factual**, consiste en reconocer el hecho de que los cambios en el discurso a menudo no tienen impacto





directo e inmediato sobre las prácticas. Una tendencia prominente consiste en cambiar llanamente el nombre de las cosas y a pesar de seguirse haciendo lo mismo, se le llama de manera diferente. Por ello, las maestras de preescolar están llamados a ser atentas, cuidarse de asumir un simple cambio de nombre, y evitar algunos errores como son los de llamar competencias comunicativas a lo que antes se denominaba dimensión comunicativa.

A manera de ejemplo, recordemos que una práctica común que se derivó de la incorporación de la noción de dimensión, fue la manera como las dimensiones fueron asemejadas a áreas de conocimiento o asignaturas. Como si de manera análoga al modo en que se estructura la formación en grados superiores, (en donde es marcada la segmentación del aprendizaje por áreas) en el grado de Transición se aprendiera por dimensiones. Aceptar esta analogía entre asignatura y dimensión, implicaría negar la concepción que de fondo trae la noción de dimensión en el desarrollo, surgida del desarrollo de los niños. Por tanto, el aceptar equivocadamente que solo es un cambio en los términos, estaría dentro de una lógica, según la cual se diría que en la básica primaria se habla de asignaturas y en preescolar de dimensiones, pero en últimas se les vería como lo mismo, con diferente nombre. Esta falsa analogía entre dimensión y asignatura se entiende a la luz de los conocimientos previos en la práctica educativa y la forma como los esquemas se arraigan y se hacen difíciles de modificar. Sin embargo, se trata de conceptos diferentes que dan cuenta de procesos que, aunque relacionados, no

se corresponden: las asignaturas se refieren al conocimiento disciplinar que aluden a dominios del conocimiento (las ciencias sociales, las ciencias naturales, las matemáticas, etc.), mientras que la dimensión implica una comprensión profunda del niño y de sus relaciones consigo mismo y con el mundo social y físico.

A partir de tales tendencias es importante no perder de vista el riesgo de considerar las competencias como dimensiones o como asignaturas, esto a pesar que de su carácter contextualizado y su relación con el accionar humano, debido a que no es posible circunscribirlas a un saber disciplinar o a una única área del conocimiento. Por lo anterior, instamos a las docentes a pensar una relación entre competencias y áreas de conocimiento más acertada para el grado de Transición; por ejemplo, pensar en que durante este grado del preescolar no se enseñan áreas o conocimientos disciplinares independientes, sino que lo importante y fundamental es que se sienten las bases fundamentales en diferentes dominios, para la posterior construcción de saberes disciplinares, la cual se facilitará con las oportunidades que se den o promuevan para el desarrollo de competencias básicas en esta primera etapa de la vida.

### **3.2 Articulación del grado Transición con otros niveles de la educación**

Es conveniente revisar el tema de la articulación entre el grado de Transición con la Educación Inicial y con la Educación Básica, debido a que la perspectiva de competencias representa una oportunidad en tal sentido. Aunque en este segmento no pro-



fundizaremos en la articulación entre educación inicial-transición y transición-primer, sí queremos enriquecer esta discusión, a partir de los elementos conceptuales que aporta la perspectiva de competencias en todos los niveles. Lo primero que debemos señalar es que entre los aspectos más relevantes que acontecen por la falta de articulación, tenemos:

- Los altos índices de repitencia y deserción en grado Primero, los cuales están asociados a la brecha que existe entre los grados Transición y Primero, especialmente en lo que respecta a las características y enfoque de la enseñanza<sup>2</sup>.
- Una alta tasa de deserción en el grado transición, posiblemente asociada con el ingreso de los niños a un espacio formal institucional, lo que implica un cambio, sustancial en su cotidianidad, tal idea es únicamente una hipótesis frente a las altas cifras que al respecto se vienen presentando<sup>3</sup>.

2 Por ejemplo en el nivel preescolar priman las actividades lúdicas y la organización del aula suele ser en la mayoría de los casos más “atractiva” que la de grado primero. En preescolar tienen lugar los juegos, las mesas redondas, la música infantil, etc. La práctica docente preescolar promueve el juego como actividad central del niño, no ocurre así en grado primero, en donde la actividad empieza a girar más en torno a las asignaturas académicas. (MEN, 2002)

3 Según los datos oficiales para el año 2006: la tasa de deserción fue: Transición: 6,9% y Primero: 8.5%. (Oficina de Planeación MEN, 2008)

El Ministerio de Educación Nacional para profundizar en este tema, cuenta con la investigación *“Diagnóstico sobre necesidades, saberes, prácticas y sugerencias de los docentes sobre articulación entre preescolar y grado primero”* (MEN, 2002). Teniendo en cuenta el informe de esta investigación, se encuentra que la perspectiva de competencias aporta sustancialmente a la articulación entre Educación Inicial, Transición y Educación Básica, si se profundiza en aspectos como a) la definición de criterios comunes, b) una fuerte consideración del contexto socio-cultural, y c) una mayor y mejor atención del niño en coherencia con sus características.

La tabla 2 resume el abordaje de estos aspectos a la luz de la perspectiva de competencias, la cual se propone como un eje articulador entre los tres niveles.





**Tabla 2.** Aporte de la perspectiva de competencias a la articulación entre niveles

	Definición de Criterios Comunes	Importancia del Contexto Socio-Cultural	Atención del Niño teniendo en cuenta sus características
Educación Inicial (niños menores de 5 años)	<p><b>La noción de competencia:</b> las competencias para la vida son entendidas como los ‘haceres’, ‘saberes’ y el ‘poder hacer’ que los niños manifiestan a lo largo de su desarrollo. Estas capacidades surgen de la reorganización de sus afectos y conocimientos, al interactuar con los otros, con sus entornos y con ellos mismos. La evolución de un ‘hacer’, propio del desarrollo inicial de los bebés, sirve para ejemplificar la transformación de las competencias.</p> <p><b>La noción de desarrollo:</b> El desarrollo es un proceso de reconstrucción y reorganización permanente, no lineal, continuo e integral sin un punto cero de inicio ni uno final. Esta concepción de desarrollo tiene en cuenta la variabilidad que se ha encontrado en el desempeño de un mismo niño a través del tiempo y las variaciones que presentan las producciones de los niños de la misma edad.</p> <p><b>La promoción del desarrollo de competencias.</b> La atención integral, implica garantizar componentes como la nutrición, la protección, la salud y la educación inicial, como determinantes para promover el desarrollo del niño durante los primeros años de vida. (MEN, 2009)</p>	<p>En el marco de la Política Educativa para la Primera Infancia se establece que “la educación para la primera infancia es <b>un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes</b> que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno como sujetos de derechos” (MEN, 2009). Bajo esta perspectiva <b>el compromiso es de todos:</b> de los diferentes sectores sociales e institucionales, de la familia y de la comunidad; a fin de que aseguremos el cuidado, la protección y los ambientes de socialización adecuados para los niños.</p>	<p>La educación inicial debe prestarse en el marco de una <b>atención integral</b> por medio de la implementación de tres modalidades: 1) <b>entorno familiar:</b> formación y acompañamiento a madres, padres o acudientes de niños de entornos rurales o urbanos marginales sin acceso a atención integral, 2) <b>entorno comunitario:</b> complemento con el componente educativo a los servicios de cuidado y nutrición, que brindan los Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF y 3) <b>entorno institucional:</b> educación inicial, cuidado y nutrición durante 5 días de la semana en jornadas de 8 horas diarias a niños de zonas urbanas que no acceden a ningún servicio de atención. (MEN, 2009)</p>



	Definición de Criterios Comunes	Importancia del Contexto Socio-Cultural	Atención del Niño teniendo en cuenta sus características
Transición (inicio de la educación formal obligatoria)	<p><b>La noción de competencia.</b> Las competencias básicas son entendidas como los ‘haceres’, ‘saberes’ y el ‘poder hacer’ creativo y flexible en contexto, es decir, cuando los niños se enfrentan a las diversas situaciones de su vida cotidiana. El Instrumento permite la descripción de 4 competencias básicas: Comunicativa, Matemática, Ciudadana y Científica.</p> <p><b>La noción de desarrollo:</b> El desarrollo es un proceso de reconstrucción y reorganización permanente, no lineal, continuo e integral sin un punto cero de inicio ni uno final.</p> <p><b>La promoción del desarrollo de competencias: <i>Aprender y Jugar</i></b> permite a los docentes reconocer las competencias básicas y planificar su actividad con los niños en consonancia con ello.</p>	Considerar las competencias básicas implica <b>reconocer el contexto al cual pertenece el niño</b> . Los docentes de Transición son llamados a reconocer el entorno del niño: sus redes sociales, sus vínculos afectivos y por supuesto sus competencias allí desarrolladas incluso desde que recién ingresan a la educación formal. <b><i>Aprender y Jugar</i></b> les ayuda en el reconocimiento de las competencias básicas que los niños han desarrollado en el marco de sus relaciones (con él mismo, con otros y con los objetos) en el entorno en que el niño vive (dentro y fuera de la escuela).	Cuando ingresan a Transición los niños ya saben y son capaces de hacer. Las competencias que evidencia el niño al llegar a la educación formal constituyen el equipaje que trae como aporte inicial a las relaciones en su escuela. Es labor de la escuela que le abre sus puertas por primera vez en el grado de Transición, <b>reconocer sus competencias básicas y otorgarles un lugar como punto de partida</b> de la labor docente. A ello apunta la implementación de <b><i>Aprender y Jugar</i></b> .



	Definición de Criterios Comunes	Importancia del Contexto Socio-Cultural	Atención del Niño teniendo en cuenta sus características
Educación Básica (grado primero)	<p><b>La noción de competencia:</b> las competencias son entendidas como el “saber hacer” en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. Se han definido Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, en Matemática, en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y Ciudadanas para Educación Básica. (MEN, 2006)</p> <p><b>La noción de desarrollo:</b> se pone énfasis en el desarrollo de las competencias, el cual ocurre a lo largo de la vida en términos de la complejización y especialización de las competencias. En tal sentido los estándares son referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias. (MEN, 2006)</p> <p><b>La Promoción del desarrollo de competencias:</b> el desarrollo de las competencias está en el centro del quehacer de las instituciones educativas y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos. (MEN, 2006)</p>	<p>Dado que en la Educación Básica se da inicio a los procesos de enseñanza-aprendizaje por áreas de conocimiento, en Primero, los funcionamientos cognitivos se movilizarán en el marco saberes disciplinares particulares, sin embargo se mantiene su <b>despliegue en situaciones problemáticas contextualizadas de acuerdo al medio socio cultural de pertenencia</b>. Así, sabemos que aunque las competencias generalmente se desarrollan a través del trabajo concreto en una o más áreas, se espera que sean transferidas a distintos ámbitos socioculturales de la vida académica, comunitaria, familiar o laboral. (MEN, 2006)</p>	<p>Considerar el desarrollo de competencias en Transición aporta a la <b>coherencia vertical</b> contemplada en la estructura de los Estándares Básicos de Competencias en Educación Básica. La misma supone e involucra las competencias anteriores del niño en una estructura espiral. En este sentido, al terminar grado Transición e iniciarse en grado Primero, el niño continúa poniendo en juego sus competencias y es función de la escuela contribuir a su desarrollo con base al bagaje que el niño tiene.</p>

## A manera de conclusión

Es indudable que, uno de los componentes que más contribuye con la optimización de la atención a toda la primera infancia, lo constituye el esfuerzo por mejorar las condiciones que aseguren el desarrollo adecuado de los niños. En ese sentido, uno de los conceptos de mayor incidencia en la educación preescolar sigue siendo el de desarrollo.

En consecuencia, pensar el desarrollo de los niños de 5 años en la escuela y sumar esfuerzos por mejorar la calidad de la edu-

cación dirigida a este grupo de edad, promueve nuevos conocimientos y apuestas que han encontrado su fundamentación desde el enfoque por competencias, muy especialmente en la idea de desarrollo de las mismas.

Estamos seguros que la propuesta de describir competencias básicas en el grado de Transición no entra en contradicción con una perspectiva de desarrollo, confiamos en que **Aprender y Jugar** nutre la pers-



pectiva desde la cual se viene trabajando en Transición, dotando a las maestras de nuevas herramientas para mejorar la calidad de la educación en este nivel.

Para finalizar, centremos la atención en algunos elementos que brinda de manera fundamental el enfoque por competencias para Transición:

- Una **nueva perspectiva** desde la cual observar y analizar las ejecuciones de los niños (no solo desde las dimensiones del desarrollo).
- Una **visión de desarrollo y de niño** en donde los niños saben y pueden hacer, a partir de la cual se posibilitan nuevas **formas de relacionarse** con ellos.
- La consideración central del **lugar del contexto social y cultural del niño** como componente fundamental de los procesos de aprendizaje y de desarrollo del niño.
- La necesidad de **vincular el grado de Transición con toda la escuela** gracias a la orientación común de una formación basada en competencias, que contribuya a la articulación con otros niveles de la

educación, especialmente con la Básica Primaria.

- El impulso a la **vinculación del grado de Transición con el contexto cultural del niño**, especialmente con su comunidad y con su familia, que contribuya a la articulación con otros niveles de la educación, específicamente con la Educación Inicial.
- El **mejoramiento de la calidad educativa**, en tanto los docentes pueden reconocer las competencias básicas de cada uno de los niños que asisten a su aula y desde allí orientar su accionar docente.
- El fomento de la **reflexión docente** a favor de una actitud crítica sobre el sentido de la educación y una actitud ética respecto de los niños que asisten al aula de clase.

Son estos algunos aportes que resultan centrales, no obstante, queda abierto el debate para seguir construyendo juntos las bases para comprender a cada niño de cinco años, su desarrollo y sus competencias; para que a partir de allí, sea posible asegurar una mejor calidad educativa para el grado de Transición.





52

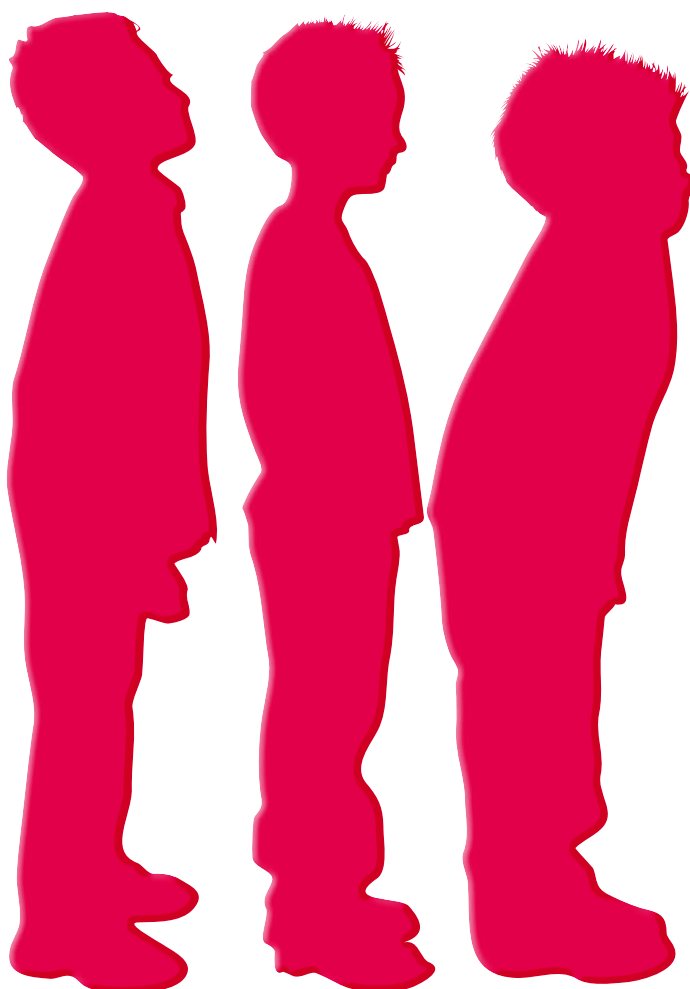


### III. El instrumento: *aprender y jugar*





54





**L**as **actividades** representan el componente aplicado de **Aprender y Jugar**, pues a través de ellas es posible rastrear la presencia de las competencias que los niños poseen. Cada actividad se concibe como un escenario de actuación en la que los niños proponen metas, tareas y problemas interesantes, a la vez exige a los niños el uso de habilidades cognitivas y sociales específicas. La concepción que se usa de competencia en **Aprender y Jugar** implica que los niños son capaces de participar en las actividades propuestas, a veces por la invitación de los maestros o a veces por iniciativa propia. Su participación activa se fundamenta conceptualmente en el uso que ellos hacen de los funcionamientos cognitivos. De esta manera los desempeños en cada actividad son la fuente de información para los maestros, dado que proveen indicadores del estado de las competencias, es decir, constituyen la vía que estos tienen para incursionar en las comprensiones que

los niños han logrado del mundo e identificar el uso que ellos hacen de las competencias señaladas.

Para observar y caracterizar el estado de cada competencia han sido diseñadas dos o tres actividades siendo en total ocho actividades con las que cuenta **Aprender y Jugar**. La naturaleza de ellas se caracteriza por la utilización de ‘situaciones significativas’ como juegos, lectura de cuentos y situaciones de resolución de problemas, que permiten a los niños desplegar una serie de funcionamientos cognitivos y articular las diferentes relaciones y conocimientos que poseen sobre el mundo. Las situaciones significativas implican a su vez contextos de experiencias relacionados entre sí y con los intereses de los niños, como actividades de la vida cotidiana, fenómenos de la vida real o fenómenos de ficción y aventura.

Un ‘contexto significativo’ es un tópico central, que genera que en la actividad se cree de trama de relaciones que se dan en



el mundo del niño de manera natural. En esta medida, son escenarios que exigen a los niños pensar, y les motivan el uso de los funcionamientos cognitivos y por ende las competencias. De esta manera, enfrentarse a las actividades en una situación significativa particular los lleva a poner de manifiesto en desempeños, la comprensión que tienen del mundo y confrontarla con su propia experiencia. Es por esta razón que en las actividades propuestas en el instrumento, las metas son planteadas a los niños claramente, y ellos asumen roles específicos frente a estas. Por otra parte, las situaciones significativas constituyen ambientes de aprendizaje que inicialmente pueden ser diseñados y utilizados para describir el estado actual de las competencias, pero que pueden seguir siendo utilizados en el aula para promover las competencias ya observadas.

Finalmente, **Aprender y Jugar** propone un niño que se apropia de saberes en interacción con los objetos del mundo social, físico y natural. Por esta razón, el instrumento puede ser aplicado en grupos de 5 a 8 niños, de tal forma que puedan responder a las tareas trabajando simultáneamente aspectos sociales de la apropiación del conocimiento. Desempeñarse en estas actividades favorece su interacción con otros niños de tal forma que sus saberes son compartidos o contrastados con sus pares.

En términos generales, la creación de contextos como el juego, las narraciones y la resolución de problemas, el planteamiento de situaciones significativas, y la aplicación en grupos de niños permiten el cumplimiento de los principios de integralidad, participación y lúdica planteados en los lineamien-

tos curriculares del Ministerio de Educación Nacional para el grado de transición.

Este apartado ofrece una descripción de las actividades de **Aprender y Jugar** que guía y facilita su implementación. Para cada actividad, se especifica la competencia y los funcionamientos cognitivos que se pretenden observar. Se describen además los materiales necesarios, sus objetivos y el procedimiento paso a paso para su ejecución. A continuación se presentan las actividades.

### 3.1 Actividad No. 1: ¿Qué pasará? ¿Qué pasará?

#### Competencias Comunicativas

##### Funcionamiento cognitivo

- Anticipación
- Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto

##### Objetivo

- Favorecer en los niños la anticipación al plantear predicciones sobre el contenido de la historia a través de la discusión y el análisis de textos narrativos.
- Identificar en los niños la forma cómo expresan sus ideas y usan el discurso en una discusión sobre un texto narrativo.

##### Materiales

- Un ejemplar del Cuento “*El avioncito que no sabía volar*”

##### Procedimiento

1. Lea el texto con anterioridad antes de trabajar con los niños y analícelo según la guía de preguntas que sirven de base para la actividad que se propone. Esta



guía ofrece elementos para reflexionar sobre la manera como la actividad permite la organización del pensamiento y la formación del niño como lector. El objetivo de las preguntas es llevar a los niños a predecir relaciones causales y temporales, así como las acciones que realizarán los personajes. La anticipación se sustenta en la información representada en las imágenes, las marcas textuales y el saber cultural construido por cada niño.

2. Pida a los niños formar un semicírculo de manera que entre todos se vean cuando comparten sus ideas y así propiciar la discusión.

Presente a los niños el cuento: título, autor, editorial, colección y año de publicación. Muéstreles la carátula del ejemplar, inicie la actividad de lectura guiando a los niños en la identificación del personaje “el avioncito” a partir de sus características físicas. Discuta con ellos sobre las posibles acciones del personaje y las razones para que un avioncito no sepa volar. También hable con los niños sobre las relaciones que establecerá con los animales que aparecen en la imagen. Converse con sus niños sobre el lugar donde podría desarrollarse la historia, el conocimiento que tienen sobre los personajes de la historia: animales y avioncito: esta actividad les permitirá ampliar su saber cultural. Indague con ellos las posibles razones para que un avioncito esté en este lugar en compañía de los animales. Esta forma de proceder permite a los niños anticipar el contenido de la historia.

3. Lea el cuento en voz alta, deteniéndose en cada momento de la historia según la pauta de análisis presentada a continuación y plantee al niño las preguntas que aparecen en ella. Al hacer la lectura muestre a los niños el texto con sus imágenes.

La pauta de análisis se constituye en una guía para las intervenciones del docente que aplica el instrumento, y que además de favorecer en los niños el funcionamiento de la anticipación, es también un banco de preguntas que le permite a la maestra contar con variedad de posibilidades para observar los desempeños de los niños en torno a la anticipación y la elaboración de discurso. Es importante que tenga en cuenta que no es necesario que se propongan todas las preguntas que se han elaborado en las actividades de lectura y discusión de cuentos, usted determina cuáles realizar, teniendo en cuenta que si en algún momento no obtiene respuesta de los niños puede retomar otra de las preguntas propuestas, así mismo recuerde que no es necesario formular cada pregunta a cada uno de los niños del grupo y es preferible variar el orden en que se otorga la palabra para que sean niños diferentes los que contesten; tenga presente que el docente establece los turnos de participación, para hacerlo puede utilizar diferentes estrategias: preguntarle a los niños cuyo desempeño no ha podido ubicar en un descriptor específico, privilegiar la participación de aquellos niños que por lo general se adhieren a lo que dicen sus compañeros o preguntar a los niños que requieren de la invitación directa del adulto para participar.



**Tabla 3.** Pauta de aplicación del cuento “El avioncito que no sabía volar”

Cuento	Preguntas guía anticipación y elaboración del discurso	Recomendaciones y comentarios <sup>1</sup>
El avioncito que no sabía volar	Preguntas guía: anticipación ¿De qué se tratará este cuento? ¿Por qué si es un avioncito no sabe volar? ¿Qué creen que hará el avioncito para poder volar?	Presente la carátula del libro “El avioncito que no sabía volar”
<p>Este era un avioncito que vivía tranquilo en medio de un paraje de los Llanos orientales, con muchas aves, potros correlones y pachorrudos caimanes.</p> <p>La vida del avioncito habría seguido igual, de no ser porque un día se preguntó: “¿Quién soy yo?..., de entre todos mis amigos ¿a cuál familia pertenezco</p> <p>El avioncito se propuso hallar por sí mismo las respuestas.</p>	<p>Pregunta guía: anticipación ¿Dónde crees que vive el avioncito? ¿Con quiénes vive? ¿Sobre qué se preguntará el avioncito? ¿Qué hará el avioncito para saber a qué grupo de amigos pertenece?</p>	<p>La maestra lee cada página al tiempo que muestra a los niños la imagen. En la presentación del cuento es fundamental que se muestre una sola página mientras se lee y realizan las preguntas. Esto se propone porque en algunos casos las páginas siguientes tienen las repuestas que el niño va a construir. Dado que se trata de elaborar predicciones sobre lo que va a suceder, los niños no deben conocer lo que ocurrirá.</p>
<p>—Tal vez sea alguien que deba vivir en el agua —se dijo, al ver a los caimanes.</p> <p>Entonces fue y se tiró a la laguna, pero se hundió. Ante sus gritos de auxilio los caimanes lo sacaron.</p> <p>—¿A ti qué te pasa avioncito, ¿Ah?</p> <p>—Pensé que era un ser del agua</p> <p>—Ya ves que no. No estás hecho para nadar. Ve y prueba en otra parte —le dijeron.</p>	<p>Pregunta guía: anticipación y elaboración del discurso ¿Qué pensará el avioncito cuando ve los caimanes en el agua? ¿Qué le dirán los caimanes cuando sacan al avioncito del agua? ¿Qué le hizo pensar al avioncito que él era un ser del agua? ¿Qué creen que hará el avioncito?</p>	<p>Las preguntas propuestas llevan a que el niño vaya construyendo predicciones y explicaciones sobre el comportamiento del avioncito y sus amigos.</p> <p>Las preguntas pueden llevar al maestro y a los niños a devolverse en la historia para establecer relaciones entre los personajes y las acciones que se representan en la imagen</p> <p>Por su parte, preguntar al niño ¿Cómo lo sabes? le lleva a establecer los elementos escritos e icónicos que le sirven de sustento para realizar sus predicciones y construir argumentos sobre sus ideas, aspecto considerado en la elaboración del discurso.</p>



## El Instrumento

Cuento	Preguntas guía anticipación y elaboración del discurso	Recomendaciones y comentarios <sup>1</sup>
<p>Así lo hizo. En cuanto vio a los potros galopando, pensó: “Debo estar hecho para correr”.</p> <p>Entonces, alegre y juguetón, se les unió a la carrera.</p> <p>No había pasado un minuto cuando los potros lo dejaron atrás.</p> <p>El avioncito cayó al suelo, jadeante.</p>	<p><b>Pregunta guía: anticipación</b></p> <p>¿Cuándo ve correr a los potros qué piensan que hará el avioncito?</p> <p>¿Qué le pasará cuando quiere correr como los potros?</p> <p><b>Pregunta guía: elaboración del discurso</b></p> <p>¿Por qué creen ustedes intenta correr como los potros?</p>	<p>Estas preguntas buscan que la maestra y los niños retomen los aspectos anteriores de la historia y establezcan relaciones entre las acciones del avioncito y las intenciones que tiene para emprenderlas. La maestra puede devolverse a la carátula para mostrarle a los niños los diferentes amigos del avioncito y así ellos puedan prever los animales con quienes posiblemente se encontrará.</p>
<p>Un topo que sintió el golpe del avioncito al caer medio desmayado, salió a ver cuál era el escándalo.</p> <p>—¿Te has vuelto loco, avioncito? – le dijo al verlo con la trompa entre el polvo.</p> <p>—Sólo intento saber para qué he nacido. En el agua me hundo, para correr no sirvo...</p> <p>—Subterráneo sí que menos!, te aconsejo que ni siquiera intentes cavar. Vete, vuela, vuela de aquí – dijo el topo.</p>	<p><b>Pregunta guía: anticipación</b></p> <p>¿Qué le dirá al avioncito el amigo con el que se encuentra?</p> <p>Después de haber intentado nadar como los caimanes y correr como los potros, ¿qué sabe el avioncito sobre lo que no puede hacer?</p> <p>Si no nada, ni corre, ni vive debajo de la tierra, ¿el nuevo amigo que se encuentra qué le aconsejará que haga?</p> <p>El avioncito ha intentado nadar y luego correr y no lo ha logrado, ¿ustedes qué creen que intentará hacer después de hablar con el topo?</p> <p><b>Pregunta guía: elaboración del discurso</b></p> <p>¿Para qué le servirá al avioncito lo que el topo le dice?</p>	
<p>—¿Vuela? ¿Vuela?... ¡Ah claro!, pero... ¿cómo? –se preguntó el avioncito.</p> <p>De tanto pensar creyó hallar la solución: alguien que volara le podría ayudar.</p>	<p><b>Pregunta guía: anticipación y elaboración del discurso</b></p> <p>¿Cuáles son los amigos con los que se encontrará para que le ayuden a volar?</p> <p>¿Por qué creen que el avioncito está convencido que aprenderá a volar con sus amigos voladores?</p>	



Cuento	Preguntas guía anticipación y elaboración del discurso	Recomendaciones y comentarios <sup>1</sup>
<p>Al primer volador que se topó en el camino, una bella mariposa, le rogó:</p> <p>—Amiga mariposa, necesito de usted un favor.</p> <p>—Si se puede con mucho gusto.</p> <p>—Quiero que usted que vuela me enseñe a volar.</p> <p>—¿A volar? Bueno...este...yo...vuelo, sí. ¿Pero enseñarte? No sé cómo podría. Mira, yo salto de flor en flor, y en el aire agito mis alas. Quizá si haces lo mismo...</p> <p>El avioncito lo intentó, pero no hizo más que dañar algunas flores y caer.</p>	<p>Pregunta guía: anticipación</p> <p>¿Qué le pedirá el avioncito al amigo con que se encuentra?</p> <p>¿será que la mariposa si le puede enseñar a volar al avioncito?</p> <p>Pregunta guía: elaboración del discurso</p> <p>¿Por qué el avioncito no pudo volar con las instrucciones que le dio la mariposa?</p>	
<p>Trató de imitar a otras aves que encontró en su recorrido: un loro, un tucán y un águila, pero luego de tirarse de ramas, árboles y cerros como le aconsejaron, tampoco aprendió a volar. Alguien le dijo entonces que fuera donde la lechuza.</p>	<p>Pregunta guía: anticipación y elaboración del discurso</p> <p>Si el avioncito tiene alas como sus amigos voladores, ¿después de intentarlo él podrá volar como ellos?</p> <p>¿Por qué creen que el avioncito aunque tiene alas no puede volar como sus amigos voladores?</p> <p>¿Qué le aconsejará la lechuza al avioncito para poder aprender a volar?</p>	
<p>Amiga lechuza, necesito de usted un favor.</p> <p>—Si se puede con mucho gusto.</p> <p>—Quiero que usted que vuela me enseñe a volar.</p> <p>—¿Volar? Bueno No sé cómo podría.</p> <p>—Pero los otros amigos voladores me dicen que usted conoce el secreto de cómo volar</p>		

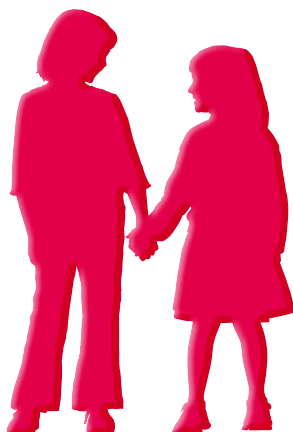


## El Instrumento

Cuento	Preguntas guía anticipación y elaboración del discurso	Recomendaciones y comentarios <sup>1</sup>
<p>—El secreto para volar sí sé quién lo sabe y sé quién puede enseñarte –le dijo la lechuza, abriendo apenas un ojo–. ¡El hombre!</p> <p>—Pero si el hombre no vuela, ¿cómo podría enseñarme?</p> <p>—Precisamente porque no vuela ha tenido que descubrir los secretos para hacerlo. Con él muchos aviones como tú han aprendido a volar. Vete a la ciudad y pregunta por él.</p>	<p>Pregunta guía: anticipación y elaboración del discurso</p> <p>¿Quién dice la lechuza que podrá enseñarle a volar al avioncito?</p> <p>¿Por qué el hombre es el único que puede enseñarle a volar al avioncito?</p> <p>¿Crees que finalmente el avioncito aprende a volar?</p>	
<p>Al llegar se encontró con otros aviones amistosos.</p> <p>—Hola... Tú... eres un avión... como yo... ¿cierto?</p> <p>—Sí, como somos todos por aquí, mira –y le señaló a varios.</p> <p>—Y sabes volar, ¿cierto?</p> <p>—Claro. ¿Ves esa carretera larga y planita? Por allí se comienza el vuelo.</p> <p>—¿Y quién te enseñó?</p> <p>—Ese señor que ves allá. Después, uno aprende más, volando.</p> <p>—¿Y crees que él pueda enseñarme?</p> <p>—Ve y averígualo por ti mismo.</p>	<p>Pregunta guía: anticipación</p> <p>¿Qué necesitará el avioncito para aprender a volar?</p> <p>¿Creen que el hombre le podrá enseñar a volar al avioncito?</p> <p>¿Cómo creen que el hombre lo puede hacer?</p>	<p>El maestro puede hacer una síntesis de la historia retomando la regularidad que sustentaba las predicciones sobre el comportamiento de los personajes, como se desarrollan los acontecimientos y cómo el avioncito logra aprender a volar</p>



Cuento	Preguntas guía anticipación y elaboración del discurso	Recomendaciones y comentarios <sup>1</sup>
<p>El avioncito fue y se le acercó al hombre.</p> <p>—Amigo hombre, necesito de usted un favor.</p> <p>—Si se puede con mucho gusto.</p> <p>—Me han dicho que usted sabe cómo vuelan los aviones. Quiero aprender.</p> <p>—¿Volar? Pero claro que puedo enseñarte. ¿Cuándo quieres comenzar?</p> <p>—Ahora mismo.</p> <p>—Bueno, veamos si para volar tienes las partes que necesitas.</p>	<p><b>Pregunta guía: anticipación</b></p> <p>¿Creen que en esta ocasión el avioncito aprenderá volar?</p> <p>¿Qué les hace pensar que si aprenderá?</p> <p><b>Pregunta guía: elaboración del discurso</b></p> <p>Creen que el avioncito tiene las partes necesarias para poder volar?, ¿cuáles creen ustedes que son?</p>	<p>Las preguntas propuestas favorecen la comprensión y elaboración de predicciones y explicaciones que los niños elaboran en relación con los estados mentales y anímicos de los personajes.</p> <p>Es importante que el maestro devuelva a los niños sobre los acontecimientos que suceden en la historia para contrastarlos con las predicciones y explicaciones que ellos hayan propuesto.</p>
<p>—Sí, sí... —dijo, revisándolo—, Es muy elemental. ¿Sabes para qué es esto? —le pregunta señalándole las hélices.</p> <p>—No, señor.</p> <p>—¿Y lo de aquí? —tocándole los motorcitos.</p> <p>—No, señor.</p> <p>—¿Y lo de más allá? —mostrándole la cola.</p> <p>—No, señor.</p> <p>—¿Y esto?—indicándole las alas.</p> <p>—Tampoco.</p>	<p><b>Pregunta guía: anticipación</b></p> <p>¿Para qué creen que el hombre le pregunta al avioncito por sus partes?</p> <p><b>Pregunta guía: elaboración del discurso</b></p> <p>¿El avioncito sabe para qué le sirven cada una de sus partes?</p> <p>¿Qué logrará hacer el avioncito cuando sepa para qué sirve cada una de las partes que él tiene: motor, alas, hélice, ruedas, etc.?</p>	



## El Instrumento

Cuento	Preguntas guía anticipación y elaboración del discurso	Recomendaciones y comentarios <sup>1</sup>
<p>El hombre le puso a rugir el motor y a mover las hélices, y luego de largas pruebas combinadas entre las alas y la cola, el avioncito estuvo listo, y el hombre lo puso a corretear por la pista.</p> <p>Y como si fuera magia, el avioncito supo lo que era levantarse feliz por los aires...</p> <p>—¡Es maravilloso!, ¡vuelo, sí, vuelo!</p> <p>Agradeció al hombre por haberle descubierto los secretos del vuelo y se fue a buscar a sus viejos amigos.</p>	<p><b>Pregunta guía: anticipación</b></p> <p>¿Después de aprender a volar para qué creen que el avioncito va a buscar a sus viejos amigos?</p> <p>¿Cómo creen que recibirán los amigos al avioncito?</p> <p><b>Pregunta guía: elaboración del discurso</b></p> <p>¿si el avioncito no es un animal, qué es entonces el avioncito?</p> <p>Al comienzo de la historia el avioncito se preguntó ¿Quién soy yo?, ¿a qué grupo pertenezco?, ¿Qué respuesta se dará ahora?</p> <p>¿Cómo se siente ahora que puede volar?</p>	<p>Estas preguntas finales favorecen que los niños logren articular los diferentes eventos relatados en la historia y sustentar sus propias conclusiones.</p>
<p>Uno a uno los fue encontrando, el águila, el tucán, el loro, la mariposa, la lechuza y hasta el mismo topo se preguntaron quién hacía ese ruido en el cielo, fue entonces cuando lo vieron —Pero si es el avioncito que ya sabe volar —dijeron en coro.</p> <p>—Sí, soy yo, y vuelo, ¡ya sé volar!</p>	<p><b>Pregunta guía: elaboración del discurso</b></p> <p>¿Cómo reciben los animales al avioncito?</p> <p>¿Por qué creen que los animales casi no lo reconocen?</p> <p>¿Cómo se siente el avioncito al ver a sus amigos?</p>	
<p>Y así los días del brioso volador pasan suspendidos en el aire,</p> <p>llevado por su motor, cruza, sube, gira y cae...</p> <p>En el cielo es un avión que no se cambia por nadie...</p>	<p><b>Pregunta guía: elaboración del discurso</b></p> <p>¿Cómo nos damos cuenta que el avioncito está feliz?</p>	





### 3.2 Actividad No. 2: Cuento para sentir

#### Competencia Ciudadana

##### Funcionamientos cognitivos

- Identificación de las emociones
- Reconocimiento de la perspectiva del otro

##### Objetivos

- Identificar las modalidades de reconocimiento de las emociones de los niños al participar en la lectura del cuento “El arbolito enano”
- Identificar los argumentos que utilizan los niños vinculados al reconocimiento de la perspectiva del otro en las situaciones conflictivas de la historia “El arbolito enano”

##### Materiales

- Un ejemplar del Cuento “El arbolito enano” de Humberto Jarrin:

##### Procedimiento

1. Lea el texto con anterioridad antes de trabajar con los niños y analícelo según la guía de preguntas que sirven de base para la actividad. Esta guía ofrece elementos para reflexionar sobre la identificación de las emociones del personaje “Arbolito”, y el reconocimiento su perspectiva en las situaciones conflictivas. El objetivo de las preguntas es llevar a los niños a predecir los estados mentales del personaje en función de sus acciones en la historia. Los funcionamientos cognitivos se sustentan

en información representada en las imágenes, las marcas textuales y el saber cultural construido por cada niño.

2. Pida a los niños formar un semicírculo de manera que entre todos se vean cuando comparten sus ideas y así propiciar la discusión.
3. Presente a los niños el cuento: título, autor, editorial, colección y año de publicación. Muéstreles la carátula del ejemplar, inicie la actividad de lectura guiando a los niños en la identificación de los personajes a partir de sus características físicas.
4. Lea el cuento en voz alta, deteniéndose en cada momento de la historia según la pauta de análisis presentada a continuación y plantee al niño las preguntas que aparecen en ella. Al hacer la lectura muestre a los niños el texto con sus imágenes.

La pauta de análisis es una herramienta que además de servirle como guía para sus intervenciones y favorecer en los niños el funcionamiento de la identificación de emociones y el reconocimiento de la perspectiva del otro, también es un banco de preguntas que le permite contar con variedad de posibilidades para observar los desempeños de los niños. Es importante que tenga en cuenta que no es necesario que proponga todas las preguntas que se han elaborado, ni que realice todas las preguntas a cada uno de los niños. Usted determina cuáles realizar. Sí en algún momento no obtiene respuesta de los niños retome alguna otra pregunta consignada en el banco.



**Tabla 4.** Pauta de aplicación del cuento “El arbolito enano”

Cuento	Preguntas Guía: identificación de las emociones y reconocimiento de la perspectiva del otro
El arbolito enano	<b>Presente la carátula del libro “El arbolito enano”</b> ¿De qué se tratará este cuento?
En medio de un bosque tan bonito como éste, vino al mundo un arbolito.	¿Quién será este personaje
Lo primero que vio apenas se asomó curioso al cielo, fue a sus compañeros, unos árboles muy altos, tan altos que la mirada no le alcanzaba para llegar hasta sus copas. Desde entonces el arbolito quiso ser como ellos, uno entre los grandes	<b>Preguntas guía del reconocimiento de la perspectiva del otro:</b> ¿Cuál crees que es sueño del arbolito?
En su esfuerzo por elevarse, se ayudaba para que el día soñado llegara lo más pronto posible. Con sus raíces inquietas rascaba con amor la tierra donde estaba plantado; las abría y estiraba cuanto podía, para ganar más terreno en el que pudiera apoyarse.	<b>Preguntas guía del reconocimiento de la perspectiva del otro:</b> ¿Crees que el arbolito cumplirá su sueño? ¿El arbolito está haciendo algo para cumplir su sueño?; ¿Qué está haciendo
Y llegó el momento: en que el arbolito debía elevarse. Con emoción y suspirando, como si fuera a volar, el arbolito se preparó para alcanzar las alturas y...	<b>Preguntas guía de la identificación de emociones:</b> ¿Cómo crees que se siente el arbolito en este momento? <b>Preguntas guía del reconocimiento de la perspectiva del otro:</b>
¿Qué pasó? Apenas subió unos centímetros, pero el arbolito dejó de crecer.	¿Se cumplió el sueño del arbolito? <b>Preguntas guía de la identificación de emociones:</b> ¿Cómo crees que se siente el arbolito ahora que terminó su alargamiento?
—¿Oye, qué te pasa? ¿Tan rápido se te acabó la cuerda? —le preguntó algún árbol gigantón, burlándose. —Eres medio raro. Y parece que de ahí no vas a pasar —le decía otro, mortificándolo. —A lo mejor, ni árbol es, apenas será un arbusto —decían entre ellos. Y se meneaban de la risa moviendo sus altas ramas, mientras el arbolito los oía en silencio.	<b>Preguntas guía del reconocimiento de la perspectiva del otro:</b> El árbol gigantón le dice al arbolito: “Eres medio raro. Y parece que de ahí no vas a pasar” ¿Qué quiere decirle el árbol gigantón al arbolito?



Cuento	Preguntas Guía: identificación de las emociones y reconocimiento de la perspectiva del otro
Sus amigos los animales dispuestos a ayudarlo, al verlo tan afligido, armaron un plan. Todos trabajarían en equipo para garantizar que el agua, el alimento y la limpieza hicieran crecer al arbolito.	<b>Preguntas guía de la identificación de emociones</b> Después del plan ejecutado por sus amigos ¿Cómo crees que se siente el arbolito?
Luego de una dura tarea, él arbolito quedó ¡impeccable! De buen ánimo y muy agradecido dijo: «A crecer, pues». Y efectivamente el arbolito creció... Pero no hacia arriba, sino hacia los lados. Las ramas se inclinaron y el tallo cedió ante el peso, alargándose en tramos retorcidos. Quedó entonces un árbol robusto pero igual de pequeño.	<b>Preguntas guía del reconocimiento de la perspectiva del otro:</b> ¿Se cumplió el plan pactado por los amigos? Si la respuesta es negativa pregunte: ¿En qué varío el plan?, ¿El resultado del plan era lo esperado por el arbolito y sus amigos?
Además, los árboles grandes no paraban de burlarse. —Es un árbol enano, y enredado —decía uno. —¿Árbol? No me hagas reír que se me caen las hojas ¡Ni siquiera es eso, es apenas una mata! —se burlaba el de más allá. —¡Es un matojo!, ¡jo, jo, jo! —y se reían en coro.	<b>Preguntas guía de la identificación de emociones</b> ¿Cómo cree que se siente cuando el arbolito escuchaba decir a sus compañeros Es un árbol enano y enredado Es sólo un matojo
Los amigos acudieron de nuevo en su ayuda. Un topo muy viejo y muy sabio, propuso: —Lo podríamos enderezar mediante dos procedimientos simultáneos, uno aéreo y el otro terrestre. Así: los pájaros, agarrándose de las ramas, lo levantarían; los demás, apoyándose en tierra, lo empujarían en la misma dirección. Sumando ambas fuerzas el arbolito quedaría derecho. —¡Excelente idea! —celebraron todos.	<b>Preguntas guía del reconocimiento de la perspectiva del otro:</b> ¿En qué consistiente el plan? ¿Qué busca el topo y sus amigos con este nuevo plan? ¿Crees que el arbolito está de acuerdo con este nuevo plan?
—A la una... a las dos... y a las... ¡tres! Los pájaros apretaron sus picos y patas a las ramas y levantaron; los animales terrestres pusieron sus garras en su tronco torcido y empujaron. ¡Arriba! El esfuerzo fue enorme; tanto que plumas, hojas y pelos flotaron confundidos en el aire. El arbolito sintió miedo y, de pronto, comenzó a gritar: —¡Por favor, paren, paren! Van a arrancarme. —¡Paren, paren! —ordenó el topo coordinador.	<b>Preguntas guía del reconocimiento de la perspectiva del otro</b> ¿Crees que esté es un buen plan? ¿Crees que los animales, amigos del arbolito, confían en su nuevo plan? ¿Qué sucede si fracasan? El plan ha fracasado ¿Crees que deben seguir intentando un nuevo plan?



## El Instrumento

Cuento	Preguntas Guía: identificación de las emociones y reconocimiento de la perspectiva del otro
<p>Un sapo testigo de todo el alboroto, saltó para decir: —¿No les parece que ya es hora de aceptar las cosas como son?</p> <p>—Cierto —dijo el arbolito—, esto es una misión imposible, y tendré que resignarme.</p> <p>—No es eso lo que quiero decir —replicó el sapo—. Sólo digo que debemos aceptarnos como somos. De mí, por ejemplo, esos grandulones dicen que soy feo. ¿Y? Soy como soy, y así me acepto y me aceptan mis amigos. Tal vez la Madre Naturaleza tuvo sus razones para hacerte así, arbolito.</p>	<p><b>Preguntas guía del reconocimiento de la perspectiva del otro</b></p> <p>¿Qué intenta decirle el sapo al arbolito con la frase “No les parece que ya es hora de acertar las cosas como son”</p>
<p>¡Vean ustedes! ¡Ni que fuera brujo el sapo! A la mañana siguiente muy temprano el cielo se llenó de nubes espesas y en la tarde la oscuridad lo cubrió todo. Presintiendo lo que vendría, todos los animales fueron a refugiarse lejos del bosque donde tenían sus casas... cuando menos se pensaba, en medio de los truenos, se vino un aguacero tan fuerte que en un instante se convirtió en una terrible tormenta.</p>	
<p>Los vientos violentos huracanados se ensañaron con lo que encontraron a su paso, en especial con los árboles, a los que movían como péndulos, y los feroces rayos (que gustan de agarrarse de las cosas altas) se chocaban contra sus copas con rabia y furia, incendiándolas.</p> <p>En medio del bosque destruido sólo el árbol más fuerte quedó en pie.</p>	<p><b>Preguntas guía del reconocimiento de la perspectiva del otro</b></p> <p>¿Crees que el arbolito entendió el mensaje del sapo?</p> <p>¿Cómo te diste cuenta que el arbolito entendió el mensaje?</p>
<p>Cuando regresaron los animales encontraron temblando de miedo y de frío al único sobreviviente: el arbolito enano, quien por sus enormes y enredadas raíces había logrado mantenerse en pie.</p> <p>Apenas los vio, su estado de ánimo cambió. Comprendió que su copa frondosa y despeinada, pero viva, era ahora el único refugio para sus amigos damnificados.</p>	<p><b>Preguntas guía de la identificación de emociones</b></p> <p>¿Cómo cree que se siente el arbolito al ver a sus amigos?</p> <p>El arbolito estaba contento al ver a sus amigos ¿cómo crees que se sentían los amigos al ver al arbolito?</p>



Cuento	Preguntas Guía: identificación de las emociones y reconocimiento de la perspectiva del otro
<p>Con el tiempo el árbol tuvo retoños, hijos, nietos, bisnietos, y una gran descendencia. Algunos nacieron como su progenitor: torcidos y enanitos, y otros nacieron altos y rectos. Ahora todos viven felices, se aceptan como son y orgullosos muestran su árbol genealógico.</p> <p>Desde entonces, hay allí un bello bosque de árboles en cuyas raíces, troncos, ramas, copas, flores y frutos viven, en una atmósfera mágica y segura, miles y miles de animales quienes agradecidos conviven en armonía.</p>	



68

### 3.3 Actividad No.3: Exploremos las primeras ideas sobre escritura

#### Competencias comunicativas

##### Funcionamiento cognitivo

- Textualización y Constitución de reglas del sistema notacional

#### Objetivo

Reconocer las reglas de orden textual y de notación utilizadas por el niño cuando propone sus ideas por escrito.

#### Materiales

Un ejemplar del Cuento: “El arbolito enano” de Humberto Jarrín B., Ilustraciones Michi Peláez.

#### Procedimiento:

Después de haber realizado con los niños las actividades de lectura del cuento “El arbolito enano”<sup>4</sup>, coménteles que ahora van a

escribir. Pídales a los niños que recuerden cómo se llama el cuento, después de recordar el título dígaes que recuenten su inicio. La maestra guía a los niños a organizar el inicio del cuento tal como está propuesto en el texto, así:

#### El arbolito enano

*En medio de un  
bosque tan bonito como  
éste, vino al mundo un  
arbolito*

Asegúrese de que cada niño sepa muy bien el inicio del cuento. Es necesario conservar la organización del texto para que el niño reconozca la silueta, la secuencia de la narración y la manera en que se va estructurando la historia.

Luego, pídales a los niños que le dicten el inicio del cuento tal como está en el texto y

---

para Sentir en la que se lee la totalidad de la historia “El arbolito enano”. Después de realizada esa actividad proponga: Exploremos las primeras ideas sobre escritura.

4 Recuerde que en el cronograma de actividades está previsto primero realizar la actividad Cuento

que usted lo escribirá en el tablero. Escriba el título, después el primer enunciado: *“En medio de un bosque tan bonito como éste, vino al mundo un arbolito”* conservando la silueta del texto.

Cuando haya terminado de escribir lea lo que los niños le dictaron. Haga que los niños señalen de donde a donde va el título mientras usted lo lee, haga lo mismo con cada uno de los enunciados. Finalmente borrar el tablero.

Organícelos en sus respectivos puestos para realizar la escritura. Entréguele a cada niño una hoja y un lápiz para hacer su escrito. Algunos niños dirán que no saben escribir y quizá se vean asustados. Tranquilícelos, asegúreles que se trata de escribir como cada uno piense que se escribe.

Después dé la siguiente consigna: “ahora cada uno va a escribir el inicio del cuento, tal como ha sido escrito en el tablero”. Como se trata de explorar las ideas con las que el niño llega a la escuela sobre la escritura, no es necesario que la maestra le ayude a escribir el texto al niño.

### 3.4 Actividad No. 4: Juegos de reglas de la comunidad

#### Competencia ciudadana

#### Funcionamiento cognitivo

- Manejo de reglas

#### Objetivo

Identificar los sistemas regulativos de los niños en las interacciones lúdicas.

#### Materiales

Juegos de reglas de la comunidad.

#### Procedimiento

1. Seleccione entre los juegos conocidos por los niños de su salón, un juego de reglas en el que puedan competir por lo menos 8 *niños*. Es importante seleccionar un juego de reglas para competir, es decir, en el cual se pueda determinar quien gana o pierde. Además en esta modalidad de juegos el sistema regulativo es un aspecto central en la actividad lúdica.
2. Identifique, conjuntamente con los niños, las reglas del juego: las condiciones para ganar o perder en el juego, el número de participantes en cada bando, el tiempo de juego, el espacio para jugar, las condiciones que restringen la participación. Recuerde, debe elegir un juego que sea conocido por los niños y no sea necesario enseñarlo.
3. Invite a los niños a participar en el juego.
4. Registre si cada niño cumple o no cumple las reglas, si se negocian las condiciones de juego, si se acepta el triunfo y la pérdida como condiciones necesarias en la competencia.
5. Reúna a los niños y pregunte: ¿Cómo se triunfa en el juego?, ¿Cómo se pierde en el juego? ¿Cuáles son las reglas del juego? ¿Cómo se incumplen las reglas? ¿Qué pasa cuando se incumplen las reglas?
6. Culmine con una frase que restituya el carácter lúdico de la actividad. Por ejemplo: “ganador o derrotado lo lindo es haber jugado”



### 3.5 Actividad No. 5: Vamos a abrir un nuevo Zoológico

Esta actividad tiene dos momentos:

#### Momento 1:

#### Competencia científica

#### Funcionamiento cognitivo

- Clasificación

#### Objetivo

Promover el uso de criterios para organizar objetos, estrategias de inclusión, exclusión y uso de la información basada en la hipótesis y la inferencia.

#### Materiales

50 láminas de animales familiares y no familiares para el niño, entre los que se encuentran: Pingüino, Foca, Morsa, Ballena, Camello, Dromedario, Cobra, Alacrán, Vaca, Gato, Perro, Conejo, Ratón, Chigüiro, Papagayo, Loro, Mico, Serpiente, Araña, Pájaro, Rana, Búho, Avestruz, Tortuga, Tigre, Cocodrilo, León, Elefante, Jirafa.

#### Procedimiento

1. Pida a los niños formar un semicírculo en el piso o en una mesa de trabajo, de manera que usted pueda ubicarse en un lugar donde logre observar todo el grupo mientras se realiza la actividad. Igualmente, es recomendable que los niños puedan observarse entre sí, con el fin de permitir que compartan sus conocimientos y así propiciar la interacción.
2. Ponga las láminas de animales sobre la mesa, de manera que puedan verse y proponga la siguiente consigna: “Entre todo

*el grupo hemos reunido una cantidad de animales, y queremos crear un zoológico. Imagínense que todos los animales van a hacer parte de nuestro zoológico, pero lo primero que tenemos que hacer es ponerlos en sus corrales. Ustedes que son los cuidadores tienen que ayudar a organizarlos. Cada uno de ustedes se encarga de un corral y decide cuáles animales va a poner dentro de él”.*

3. Registre todos los criterios que los niños usaron (si no está seguro de cuál es, puede preguntarles pero asegúrese de usar las mismas palabras que ellos utilizan para explicar por qué determinados animales agrupados reciben el nombre o la clase que él les da. El sentido de esta actividad es que usted *constate*, no que “corrija”, los criterios que a los niños se les ocurren, porque la clasificación consiste precisamente en crear criterios o conceptos para reunir objetos en una misma colección.
4. Luego de escuchar las descripciones de los niños, establezca una conversación en la que haga que los niños expresen cuáles fueron las propiedades de los animales que les permitieron elegir los criterios.
5. Para conocer si los criterios que usan son flexibles, puede preguntar si un objeto que ellos ubicaron en una colección, puede pertenecer también a otra. Cuando los niños trabajan en grupo y organizan colecciones entre ellos, es todavía más fácil darse cuenta del tipo de criterios utilizados, si hubo criterios contruidos a partir de conocimientos previos de los niños, si inventaron algún nombre o clase que usted desconocía; porque entre ellos discuten si lo que hacen es válido o adecuado o no lo





## El Instrumento

- es. Observe muy bien las discusiones entre ellos, y anímelos a discutir y argumentar.
6. Si quiere saber si ellos usan criterios nominales (por ejemplo dar definiciones genéricas de un objeto) o funcionales (por ejemplo clasificar objetos por su uso o función), usted debe generar preguntas para que ellos piensen en qué puede ser ubicado o clasificado un objeto, dependiendo del criterio que esté utilizando. Puede hacer preguntas como: ¿qué tienen estos animales para poder vivir juntos? ¿Qué te hace pensar que estos animales pueden quedarse en el mismo corral?, o señalando láminas específicas: ¿Crees que este animal puede vivir en el mismo corral con este otro? ¿Qué pasaría si ponemos estos dos juntos?, etc. Recuerde que los niños pueden cambiar sus decisiones si ellos quieren, pero por ningún motivo induzca los cambios.

### Momento 2:

#### Competencia Matemática

#### Funcionamientos cognitivos

- Cuantificación y principios de conteo
- Comunicación de cantidades con notaciones numéricas

#### Objetivo

Identificar los principios de conteo que subyacen a la actividad de conteo del niño.

Identificar el tipo de notaciones que el niño usa para totalizar el número de objetos en una colección

#### Materiales

- 50 láminas de animales pertenecientes a varios contextos

- 20 tarjetas en cartulina o papel de 15x10 cm aprox. en blanco o vacías
- Lápiz para escribir

#### Procedimiento

Usando las colecciones que generaron los niños en el momento 1, organice todas las colecciones en el rango de 1 a 9. Por ejemplo, puede presentar colecciones con 3, 6, 7 y 8 animales, tenga en cuenta que si los niños en el momento 1 generaron colecciones mayores a 9 usted debe reducir el número de láminas por cada colección. Una vez organizadas las colecciones, narre la siguiente historia:

1. *“Este es el zoológico ‘Animalía’ y todos estos son animales del zoológico. Se acuerdan que ustedes me ayudaron a organizar los animales en estos corrales, pero no sabemos cuántos animales quedaron en cada corral. Ustedes van a ser los cuidadores del zoológico y me van a ayudar a saber cuántos animales hay en cada corral. Además, en las tarjetas que le voy a entregar a cada uno, me van a ayudar escribiendo cuántos animales hay en los corrales que les pregunte. Así, organizamos el zoológico entre todos y los animales no se volverán a perder. ¿Qué les parece? ¿Me ayudan a saber cuántos animales hay en cada corral?”.*

2. Espere a que los niños contesten y entregue 5 tarjetas en blanco a cada uno para que escriban. Posteriormente pregunte: “¿Cuántos animales hay en este corral?”. Señale una de las colecciones que haya sobre la mesa o sobre el piso, espere a que cuenten y vuelva a preguntar, para ver si tienen el cardinal:





“¿Entonces cuántos animales hay en este corral?”

Después que los niños den la respuesta, diga:

“Escriban ese número en la tarjeta en blanco”.

Espere a que los niños hagan sus propias notaciones y repita con otra colección de diferente tamaño:

“¿Y cuántos animales hay en este corral?”.

Señale otra colección, espere a que cuenten y pregunte para ver el cardinal:

“¿Entonces cuántos animales hay en este corral?”

Luego diga:

“Escriban ese número en la tarjeta en blanco”.

Y así en adelante haga las mismas preguntas con todas las colecciones

3. Es necesario hacer énfasis que cada niño no debe pasar por todo el conjunto de preguntas propuestas en el protocolo de la tarea. En el funcionamiento cognitivo *Cuantificación y Principios de Conteo* cada niño puede responder una sola pregunta en el rango numérico de 1 a 9, si un niño ante una colección de 7 láminas responde las siguientes preguntas: “¿Cuántos animales hay en este corral?” y “¿Entonces cuántos animales hay en este corral?”, y usted logra identificar en qué descriptor se encuentra el desempeño del niño, no es necesario que a este niño en particular le siga realizando preguntas sobre este rango numérico.
4. Igualmente observe la manera como han escrito los niños las notaciones numéricas, observe las notaciones en el rango de 1-9.

5. Sólo si el niño domina el rango de 1-9, es decir alcanza el descriptor D en el funcionamiento cognitivo *Cuantificación y principios de conteo* o en *el funcionamiento cognitivo Comunicación de cantidades con notaciones numéricas*, intente explorar el rango siguiente 11-19 objetos. En este caso si sus colecciones son muy pequeñas, aumente el número de animales en cada corral o reúna dos o tres colecciones en un solo corral y pídale que vuelvan a contar y a escribir.

### 3.6 Actividad No. 6: El zoológico “Animalía” ya está cuerdo

#### Competencia Matemática

##### Funcionamiento cognitivo

- Establecimiento de relaciones de orden
- Resolución de problemas aditivos

#### Objetivo

Identificar el uso que el niño hace de las relaciones de orden y su habilidad para resolver problemas aditivos.

#### Materiales

- 50 láminas de animales, que corresponden a diferentes contextos, así:  
NIEVE: Pingüino, Morsa, Oso polar, Lobo...  
MAR: Ballena, Pulpo, Delfín, Peces, Foca...  
FINCA: Vaca, Caballo, Gallina, Pato, Gato, Perro, Conejo, Cerdo, Loro...  
SELVA: Mico, Serpiente, Avestruz, Tigre, Cocodrilo, León, Elefante, Jirafa, Rinoceronte, Búho, Leopardo, Cebra...
- 4 corrales incluidos en el instrumento.  
Nota: en el caso que el instrumento no incluya los corrales estas pueden reemplazarse.



zarse con piezas de cartulina de 25x30 cm. aprox. que podrían tener líneas de color negro que simulan los corrales que ocultan los animales de las colecciones. La cartulina puede ser reemplazada por 4 paños de tela u hojas de papel bond. Cualquiera que sea el material seleccionado, puede pintar las líneas propuestas para ambientarlo.

### Procedimiento

1. Pida a los niños formar un semicírculo en el piso o en una mesa de trabajo, de manera que usted pueda ubicarse en un lugar donde logre observar todo el grupo mientras se realiza la actividad. Igualmente, es recomendable que los niños puedan observarse entre sí, con el fin de permitir que compartan sus conocimientos y así propiciar la interacción.
2. Ubique sobre la mesa o sobre el piso, algunos animales y organícelos en cuatro (4) colecciones de diferente tamaño que van a representar los corrales del zoológico. Cerciórese que el lugar que usted escoge sea visible para todo el grupo. Las colecciones pueden ser algunas de las que usted trabajó en la actividad 5 “vamos a abrir un nuevo zoológico” o se pueden agrupar de la siguiente manera:  
Nieve: 4 láminas    Finca: 5 láminas  
Mar: 3 láminas    Selva: 7 láminas
3. Narre a los niños la siguiente historia:  
“Este es el zoológico ‘Animalía’, ¿lo recuerdan? ¿Recuerdan que ordenamos el zoológico? Pues estos son los animales que están en el zoológico. Como sólo hay cuatro corrales los hemos organizado de acuerdo al lugar donde viven:

- En un corral se van a guardar los animales de la selva (señalarlos y si se quiere se pueden recordar los nombres de los animales).

- En otro corral los animales que viven en la nieve (señalar y decir nombres),

- En otro corral los animales que viven en el mar (señalar y decir nombres),

- Y en el otro corral los animales que pueden vivir en una finca (señalar y decir nombres).

Como ustedes son los encargados de cuidar los animales, tienen que ayudar a guardarlos en sus corrales, saber cuántos hay, y ver que estén completos para dar información sobre ellos a los visitantes del zoológico.

4. Cubra delante de los niños cada grupo de animales con el corral o con el material que simula ser un corral, de tal manera que todas las láminas queden ocultas a los ojos de los niños.

### a) Preguntas de comparación

5. Con todas las láminas cubiertas, haga a los niños las siguientes preguntas:

- “Si en el corral de la nieve hay cuatro animales y en el corral de la finca hay cinco, ¿dónde hay más animales: en el de la nieve o en el de la finca?”

- “Si en el corral de la nieve hay cuatro animales y en el corral de la selva hay siete, ¿dónde hay más animales: en el de la nieve o en el de la selva?”

- “Si en el corral de la selva hay siete animales y en el corral de la finca hay cinco, ¿dónde hay más animales: en el de la selva o en el de la finca?”



-“Si en el corral del mar hay tres animales y en el de la selva hay siete, ¿dónde hay más animales: en el del mar o en el de la selva?”

-“Si en el corral de la finca hay cinco animales y en el de la selva hay siete, ¿dónde hay más animales: en el de la finca o en el de la selva?”

Haga las preguntas necesarias de comparación de números hasta que todos los niños hayan respondido y registre en las rejillas sus desempeños en el funcionamiento *Establecimiento de Relaciones de Orden*. Es necesario hacer énfasis en que cada niño no debe pasar por todo el conjunto de preguntas propuestas anteriormente. En el funcionamiento cognitivo *Establecimiento de Relaciones de Orden*, cada niño puede responder una sola pregunta y si usted logra identificar en qué descriptor se encuentra el desempeño del niño, no es necesario que a este niño en particular le siga realizando preguntas de este rango numérico.

6. Sólo si los niños **no responden** a las preguntas de comparación con los animales ocultos escritas en el punto **a)**, baje el nivel de complejidad, así:

- Pida a los niños que cuenten en sus dedos las cantidades de las colecciones de animales a comparar, pero sin destaparlas. Ej.: *Muéstrame tres en tus dedos, ahora muéstrame cinco en tus dedos; ahora dime, ¿en dónde hay más?*

- Si aun contando en los dedos, los niños **no responden**, permita que destapen las láminas de los animales y haga las siguientes preguntas con las colecciones vi-

sibles para estos niños (Deje que utilicen los procedimientos que quieran para responder, por ejemplo mirar, señalar, contar señalando o contar en los dedos y usted también puede sugerirle que cuente si el niño no lo hace por sí mismo):

- “¿Dónde hay más animales, en la j de la selva o en la del mar?”

- “¿Dónde hay más animales en el corral de la nieve o en el del mar?”

- “¿Dónde hay más animales, en el corral de la finca o en el de la selva?”

7. Sólo si los niños **responden correctamente** a todas las preguntas de comparación con los animales ocultos escritas en el punto a), suba el nivel de complejidad, haciendo entonces las siguientes preguntas de relaciones de orden con números mayores (recuerde que es sólo a los niños que lograron hacer comparaciones en un rango numérico de una cifra). Para ello aumente el número de los animales de algunas colecciones. Por ejemplo, diga a todos los niños: *“Han llegado algunos animales nuevos al zoológico y ustedes tienen que guardarlos en sus propios corrales. Recuerden que no pueden juntar los animales de la selva con los de la nieve, ni con los del mar, ni con los de la finca”*.

La configuración de animales debe haber quedado así:

Nieve 4      Finsa: 11

Mar: 5      Selva: 12

Pregúnteles después:

-“Si en el corral del mar hay cinco animales y en el corral de la finca hay once ¿Dónde hay más animales, en el del mar o en el de la finca?”



## El Instrumento

-“Si en el corral de la selva hay *doce* animales y en el corral de la finca hay *once* ¿Dónde hay *más* animales, en el de la selva o en el de la finca?”

-“Si en el corral de la nieve hay *cuatro* animales y en el corral de la finca hay *once* ¿Dónde hay *más* animales, en la del mar o en la de la finca?”

Escriba en la rejilla el rango numérico que los niños dominan, es decir, escriban 1 (si dominan números de una cifra) o escriban 2 (si dominan números de dos cifras).

8. Proponga ahora las preguntas de suma con las colecciones ocultas debajo de los corrales. Proponga una configuración de los animales en los corrales respetando las categorías usadas en los puntos anteriores, pero tenga en cuenta que la suma de dos colecciones cualquiera no sobrepase el rango de 1 a 9. Por ejemplo, use las siguientes colecciones:

Nieve: 4      Finca: 5  
Mar: 3      Selva: 2

### b) Preguntas de suma

-“Si en el corral de la nieve hay cuatro animales y en el corral de la finca hay cinco ¿Cuántos animales habrían en total?”

-“Si en el corral de la selva hay dos animales y en el corral de la finca hay cinco ¿Cuántos animales habrían en total?”

-“Si en el corral del mar hay tres animales y en el corral de la selva hay dos ¿Cuántos animales habrían en total?”

-“Si en el corral del mar hay tres animales y en el corral de la finca hay cinco ¿Cuántos animales habrían en total?”

-“Si en el corral de la nieve hay cuatro animales y en el corral del mar hay tres ¿Cuántos animales habrían en total?”

-“Si en el corral de la nieve hay cuatro animales y en el corral de la selva hay dos ¿Cuántos animales habrían en total?”

9. Sólo si los niños **no responden** a las preguntas de suma con los animales ocultos escritas en el punto b), baje el nivel de complejidad una vez termine cada pregunta, así:

- Pida a los niños que cuenten en sus dedos las cantidades de las colecciones a sumar, pero todavía no las destape. Intente que los niños generen sumas en los dedos.

- Si aun contando en los dedos, los niños **no responden**, baje aún más el nivel de complejidad diciéndoles que pueden sacar los animales de los corrales para sumarlos. Destape entonces las colecciones y haga las siguientes preguntas con las colecciones visibles para estos niños (deje que utilicen los procedimientos que quieran para responder, por ejemplo mirar, señalar, contar señalando o contando en los dedos y usted también puede sugerirles que cuenten si los niños no lo hacen por sí mismos):

-“Aquí están los animales de la nieve (señale) y aquí están los animales del mar (señale). ¿Cuántos animales hay en total? o ¿Cuántos animales hay por todos?”

-“Aquí están los animales de la finca (señale) y aquí están los animales del mar (señale). ¿Cuántos animales hay en total? o ¿Cuántos animales hay por todos?”

-“Aquí están los animales de la nieve (señale) y aquí están los animales de la selva



(señale). ¿Cuántos animales hay en total?  
o ¿Cuántos animales hay por todos?”

- “Aquí están los animales de la finca (señale) y aquí están los animales de la selva (señale). ¿Cuántos animales hay en total?  
o ¿Cuántos animales hay por todos?”

- “Aquí están los animales de la selva (señale) y aquí están los animales del mar (señale). ¿Cuántos animales hay en total?  
o ¿Cuántos animales hay por todos?”

10. Sólo si los niños **responden correctamente** a todas las preguntas de suma con los animales ocultos escritas en el punto b), suba el nivel de complejidad cambiando la configuración e introduciendo animales en los corrales. Haga entonces las siguientes preguntas de sumas con números mayores (recuerde que es solo a los niños que lograron hacer sumas en un rango numérico menor de 1 cifra):

Nieve: 4      Finca: 11

Mar: 5      Selva: 12

- “Si en el corral de la selva hay *doce* animales y en el corral de la nieve hay *cuatro* ¿Cuántos animales habrían en total?”

- “Si en el corral de la selva hay *doce* animales y en el corral de la finca hay *once* ¿Cuántos animales habrían en total?”

- “Si en el corral del mar hay *cinco* animales y en el corral de la selva hay *doce* ¿Cuántos animales habrían en total?”

- “Si en el corral del mar hay *cinco* animales y en el corral de la finca hay *once* ¿Cuántos animales habrían en total?”

- “Si en el corral de la nieve hay *cuatro* animales y en el corral de la finca hay *once* ¿Cuántos animales habrían en total?”

## 3.7 Actividad No. 7: ¿Quién fue?

### Competencia científica

#### Funcionamiento cognitivo

- Formulación de hipótesis

### Objetivo

Identificar el uso de la formulación de hipótesis en el establecimiento de relaciones causales.

### Materiales

Dos láminas ilustradas. En la lámina uno, denominada “situación inicial de la lámpara” (marcada por atrás de la lámina), se presentan siete personajes en una habitación. En la lámina dos, denominada “situación de la lámpara rota”, se presenta una situación con cuatro elementos relevantes: un suceso crítico (lámpara rota), un evento desencadenante (una mujer abre la puerta), señalamiento entre personajes que pueden romper la lámpara (un bebé, una tortuga, un perro y un niño) y dos personajes que no pueden romper la lámpara (un pájaro enjaulado y un pez en una pecera).

### Procedimiento

Esta actividad tiene dos momentos.

#### Momento 1: introducción

Agrupe a los niños alrededor de una mesa y diga que les va contar una historia, mientras la cuenta coloque sobre la mesa la lámina uno (“situación inicial de la lámpara”) de tal manera que todos los niños la puedan observar. Cuente la historia de la siguiente manera: “la señora María tenía una casa muy



## El Instrumento

pequeña, en donde vivía con sus dos hijos y varios animales: una tortuga, un perro, un pez y un pájaro. La señora María estaba en casa todo el día cuidando a sus hijos y a todas sus mascotas, pero una vez tuvo que salir muy temprano de su casa para visitar a un amigo. Antes de salir les dijo a todos: “quiero que se porten muy bien mientras regreso”, luego la señora María salió de la casa.”

En este punto de la historia interrumpa la lectura y pregunte a los niños lo siguiente:

- “¿Cuántos hijos tenía la señora María?”
- “¿Cuáles mascotas tenía en su casa?”
- “¿Qué les dijo a todos antes de salir?”

Clarifique las respuestas de los niños. Cuando esté segura que los niños han comprendido la historia pase al siguiente momento. Recuerde mantener la lámina de la “situación inicial de la lámpara” extendida sobre la mesa.

### Momento 2: generación de hipótesis

Diga a los niños que va a continuar con la historia, hágalo de la siguiente manera: “cuando la señora María volvió de visitar a su amigo abrió la puerta y encontró algo que la sorprendió mucho”. Una vez dicho esto, ponga sobre la mesa la lámina 2 con “la situación de la lámpara rota” (al lado de la lámina 1) y diga:

- “Miren. Esto fue lo que pasó en la casa”. Cuando los niños estén observando, pregúnteles lo siguiente:
- “¿Qué pasó aquí?” Asegúrese que todos los niños identifiquen el suceso crítico (la lámpara rota) y luego pregunte lo siguiente:

- “¿Quién pudo romper la lámpara? Cuando hayan respondido pregúnteles lo siguiente:
- “¿Creen que el pez y el pájaro pudieron romper la lámpara?”

Trate de obtener una respuesta por parte de todos los niños y solicite en todo momento que expliquen sus hipótesis. Recuerde que los niños pueden generar diferentes tipos de hipótesis dependiendo de la evidencia que identifiquen en la lámina.

## 3.8 Actividad No. 8: La búsqueda de la cámara



### Competencia científica

#### Funcionamiento cognitivo

- Inferencia

### Objetivo

Observar cómo infieren los niños y el tipo de inferencias que utilizan para resolver un problema sencillo.

### Materiales

- Una bolsa de tela (o de un material que no suene cuando se manipula).
- Una cámara fotográfica de juguete.
- Cuatro láminas con dibujos de objetos o lugares típicos y reconocibles que se encuentren en la escuela.

### Procedimiento

#### Momento 1: planificación del recorrido

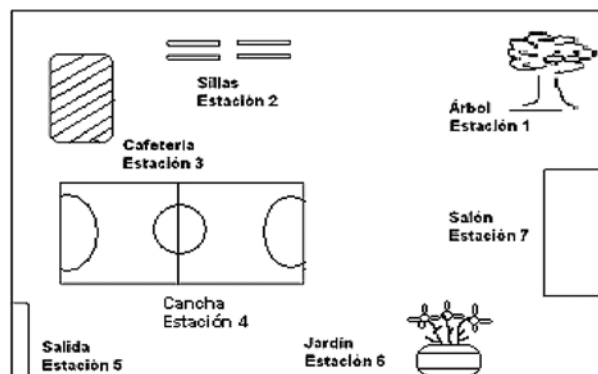
Prevea un recorrido, con siete estaciones o paradas, dentro del salón de clases ó en un lugar de la escuela donde usted pueda observar fácilmente todas las estaciones. Antes



de iniciar la actividad, dibuje en el tablero un mapa del recorrido, en donde se observen claramente siete estaciones mediante dibujos que representen cada estación (recuerde que debe identificar previamente las estaciones de tal manera que sean fácilmente reconocibles por los niños). En el gráfico 1 se presenta el ejemplo del mapa de un patio imaginario, en donde se enumeran las estaciones.

Asegúrese que la última parada del recorrido sea el salón de clase. Después de realizar el mapa, agrupe a los niños y presénteles la siguiente consigna: *“Vamos a ir de paseo por la escuela, y vamos a observar muchas cosas. Algunas veces vamos a caminar y otras veces nos vamos a detener. Cuando nos detengamos vamos a realizar distintas actividades: unas veces vamos a jugar a la ronda, otras veces vamos a tomar fotografías a los objetos o lugares que nos gusten con esta cámara que llevaré dentro de esta bolsa (muestre la cámara), también vamos a observar algunos sitios sin tomar fotos, o de pronto nos sentarnos a descansar”*. Una vez los niños hayan entendido la consigna, dígales que en el tablero están los lugares a donde van a ir. Enumérelos uno a uno: *“primero vamos a... y luego a...”*

Para evitar que los niños aprendan en dónde va a esconder la cámara, es necesario que planifique recorridos diferentes. Por ejemplo, en el primero usted debe tomar fotografías en las paradas 1, 2 y 3. En el segundo recorrido, usted puede tomar fotografías en las paradas 1, 3 y 4, de esta manera se pueden considerar diferentes recorridos.



**Gráfico 1.** Mapa de un recorrido imaginario

A continuación se especifica el primer tipo de recorrido, tomando como ejemplo el recorrido especificado en el gráfico 1.

### Momento 2: inicio del recorrido (paradas 1 a 3)

En cada una de las tres primeras estaciones del recorrido; es decir, el árbol, las sillas y la cafetería, debe tomar fotografías (prepare las láminas que va a utilizar previamente). Empiece el recorrido con los niños y realícelo de la siguiente manera:

- En la partida muestre a los niños que la cámara queda guardada en la bolsa y diga: *“Durante el paseo yo voy a sacar la cámara en algunas partes para tomar fotos”*.
- Empiece a caminar y deténgase en el árbol (primera parada), diga a los niños que le va a tomar una fotografía, simule que toma la foto y luego muestre el dibujo de la tarjeta como si fuera la foto que tomó.
- Repita el mismo procedimiento en las paradas dos (sillas) y tres (cafetería). Llame siempre la atención de los niños sobre los objetos que está fotografiando.



### Momento 3: continuación del recorrido (paradas 4 a 6)

En la cancha (parada cuatro), la salida (parada cinco) y el jardín del patio (parada seis), deténgase para hacer distintas actividades con los niños, por ejemplo, un canto o una ronda corta, pero sin tomar fotografías. No mencione la cámara. Cuando empiece a caminar hacia la parada cuatro, saque la cámara y guárdela en algún otro sitio sin que los niños se den cuenta.

- Cuando llegue a la cancha (parada cuatro), realice la actividad que usted tenía prevista (procure que sea una actividad corta). Recuerde que aquí no debe tomar fotos. Repita este procedimiento en las paradas cinco y seis.

### Momento 4: fin del recorrido (parada 7)

Cuando esté en el salón de clases (parada siete), diga a todos los niños que se organicen para tomarles una foto, luego meta la mano a la bolsa y muestre sorpresa porque la cámara no está. Ejecute las conductas habituales que una persona realiza cuando ha perdido algo y lo está buscando. Cuando esté seguro que tiene toda la atención de los niños, entonces pregunte en voz alta:

- ¿Dónde se pudo perder la cámara?...

Cuando formule la pregunta dirija la atención de los niños hacia el mapa dibujado en el tablero. Procure que los niños mencionen o señalen el lugar en este mapa. No permita la salida de los niños hasta que hayan hecho la inferencia sobre el mapa. Luego, si los niños quieren ir a buscar la cámara, puede permitirlos, dado que el lugar donde ellos

busquen también es una fuente de información para usted.

Registre las respuestas de los niños, así como cualquier conducta que a usted le parezca relacionada con la pregunta que usted hizo (miradas, gestos, acciones específicas), y registre también el o los lugares donde los niños van a buscar la cámara.

Una vez haya ubicado a todos los niños en los descriptores correspondientes, finalice la actividad de la siguiente manera: diga a los niños que va a buscar mejor la cámara, simule estar buscándola nuevamente en la bolsa de tela en donde estaba originalmente y en los bolsillos de su ropa, luego saque la cámara del lugar en donde estaba escondida y muéstresela a todos los niños. Simule haber olvidado que la había guardado en un lugar diferente a la bolsa de tela.

-Dado que se trata de encontrar un sitio que los niños no conocen, ellos deberán hacer inferencias a partir de lo que ya saben o conocen. Por ejemplo, saben dónde se usó la cámara y dónde no. Como algunos niños pueden haber olvidado dónde se usó la cámara, usted les puede mostrar los dibujos con los objetos que se fotografiaron. Ellos pueden usar esa información de muchas maneras: algunos van a fijarse sólo en las fotos, otros van a querer buscar desde el comienzo del recorrido, otros van a concentrar la búsqueda sólo en la parada tres (que fue la última donde se hizo una foto), otros van a buscar entre la cuarta parada y la séptima. Habrá muchas conductas que observar, y muchas explicaciones que ellos darán.

Usted debe estar atenta a todo lo que pase durante la búsqueda, porque ese es el momento para capturar la manera como los

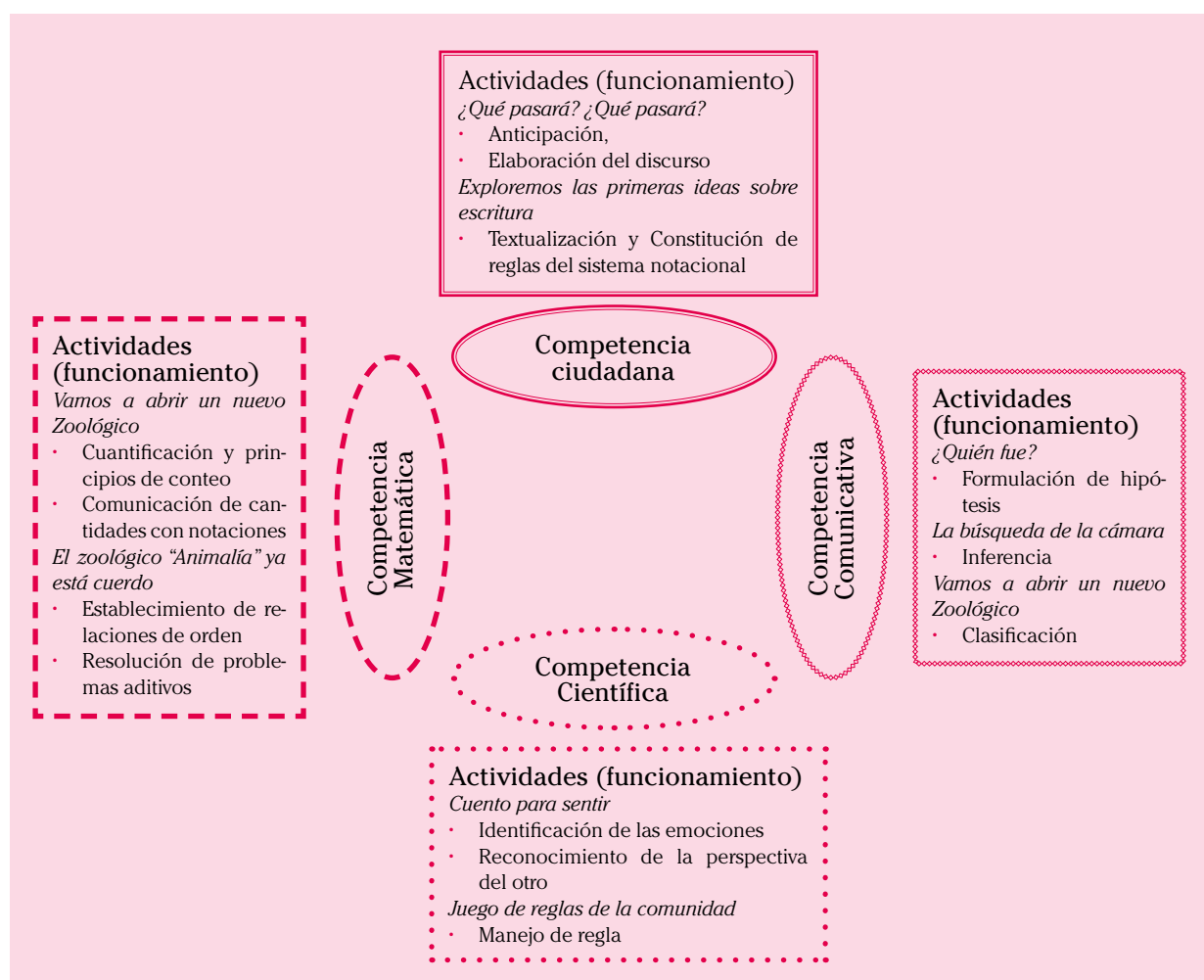




niños están usando las inferencias. Los desempeños descritos en la fundamentación de este funcionamiento cognitivo (la inferencia), le pueden servir de fuente para formularse preguntas y entender las acciones que los niños despliegan ante esta actividad.

A manera de resumen, el gráfico 2 muestra los elementos contenidos en la prueba, así:

Para cada competencia, los funcionamientos cognitivos correspondientes, así como los nombres de las actividades o contextos de actuación, que le plantean al niño situaciones, tareas y problemas que le exige habilidades cognitivas y sociales específicas.



**Gráfico 2.** Elementos que componen la prueba



## IV. Registro y análisis de desempeños



81

**E**ste documento ofrece en el cuarto capítulo un protocolo de registro de desempeños de los niños en la ejecución de las actividades que pretende guiar y facilitar el análisis de las competencias. En la descripción de cada actividad (capítulo II) se especifica la competencia y los funcionamientos cognitivos que se pretenden observar. En este capítulo, el lector podrá relacionar los desempeños de los niños con los funcionamientos cognitivos y las competencias básicas: comunicativa, ciudadana, matemática y científica.

Durante la aplicación, las maestras pueden seguir la secuencia general de actividades y progresivamente registrar los desempeños de sus alumnos en las rejillas diseñadas para tal efecto (anexo 1).

Antes de empezar la actividad escoja la rejilla correspondiente a la competencia que va a observar. Para cada competencia hay cuatro rejillas, una por cada grupo de niños. Escriba el nombre de los niños que

va a observar en las casillas N1, N2, N3 hasta N8, N corresponde a cada uno de los niños del subgrupo.

Antes de la ejecución y registro de la actividad se deben conocer bien los descriptores de desempeño de cada funcionamiento cognitivo. Se proponen cuatro descriptores: A, B, C y D por funcionamiento cognitivo. Para llevar a cabo el registro, durante la aplicación de las actividades se debe observar a los alumnos cuidadosamente y marcar con una “X” en la rejilla correspondiente los desempeños presentados. Por ejemplo, si en la actividad 6 “El zoológico “Animalía ya está cuerdo” diseñada para caracterizar el funcionamiento cognitivo *Resolución de problemas aditivos*, se observa que para sumar las dos colecciones de láminas de animales, las cuales están visibles, Pedro levanta simultáneamente 5 dedos, que representan las 5 láminas de la colección visible, y a estos pone 3 dedos levantados también simultáneamente, que representan 3 láminas suma-



**Tabla 5.** Ejemplo Registro competencia Matemática

Rejilla 3: COMPETENCIA MATEMÁTICA										
Funcionamiento cognitivo	Actividad	Descriptores	N1	Pedro Díaz	N3	N4	N5	N6	N7	N8
Resolución de problemas aditivos	El zoológico “Animalia” ya está cuerdo	A. El niño utiliza el conteo con correspondencia uno a uno de los objetos para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y visibles.								
		B.El niño utiliza el conteo por levantamiento de los dedos uno a uno para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y visibles. Cada dedo representa un objeto de la colección contada o utiliza el conteo de conjuntos de dedos		X						
		C.El niño utiliza el conteo por levantamiento de los dedos uno a uno para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y no visibles. Cada dedo representa un objeto de la colección contada o utiliza el conteo de conjuntos de dedos.								
		D.El niño utiliza la operación mental sin necesidad de contar en sus dedos para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y no visibles.								

das de la otra colección visible. Este desempeño observado en el niño corresponde al descriptor B del funcionamiento cognitivo *resolución de problemas aditivos*. Así que usted debe marcar “X” en la casilla correspondiente al descriptor B de *resolución de problemas aditivos* de Pedro. A continuación le indicamos el uso de la rejilla:

La interpretación de la rejilla es cualitativa y busca establecer las relaciones entre los desempeños de los niños, que se constituyen en una vía de acceso a los funcionamientos cognitivos, y las competencias básicas. Para la interpretación de la rejilla, las maestras deben relacionar el desempeño con un descriptor. Un desempeño relacionado con un descriptor A, B, C o D da cuenta del uso del funcionamiento cognitivo y la presencia de este funcionamiento da cuenta a su vez de que el niño posee la competencia y es capaz de usarla en una actividad, frente a una meta y en un contexto determinado.

Para ejemplificar la interpretación de la rejilla se retoma el desempeño de Pedro en las preguntas de suma de la actividad “El zoológico ya está cuerdo”. Para sumar una colección de 5 láminas de animales con otra colección de 3 láminas de animales, las cuales están visibles, el niño levanta 5 dedos, que representan las 5 láminas de una de las colecciones, después levanta 3 dedos más, que representan 3 láminas de la otra colección y cuenta uno a uno todos los dedos levantados. Este desempeño corresponde al descriptor B del funcionamiento cognitivo *resolución de problemas aditivos*, según el cual el niño resuelve problemas de suma de dos cantidades independientes y visibles para él, utilizando el conteo por levanta-

miento de los dedos uno a uno donde cada dedo representa un objeto de la colección contada o utilizando el conteo de conjuntos de dedos. En el ejemplo, el niño utiliza conteo de conjuntos de dedos. Este descriptor nos da cuenta de la presencia del funcionamiento cognitivo *resolución de problemas aditivos*, porque el niño es capaz de establecer el total de la suma de las dos colecciones a través de un procedimiento de conteo. Aunque el niño no suma a través de una operación mental de adición, sabe que la suma implica obtener el valor numérico total de las dos colecciones juntas y que el conteo de conjuntos de dedos es una estrategia que le permite establecer el valor numérico de cada colección de láminas y luego ese valor numérico total. La presencia de este funcionamiento da cuenta a su vez de que el niño posee la competencia matemática que le permite resolver problemas típicos de la vida real haciendo uso de su conocimiento sobre el número natural y sobre las operaciones aritméticas. Este ejemplo permite analizar el desempeño del niño desde el marco conceptual establecido para la competencia matemática, Capítulo I.

Trabajemos un nuevo ejemplo que permite describir el uso de la rejilla para los desempeños en las competencias comunicativas. En la actividad 1 “¿Qué pasará? ¿Qué pasará?”, que da cuenta del funcionamiento cognitivo *Anticipación*, Pedro responde a la pregunta ¿Qué le aconsejará la lechuga al avioncito para poder aprender a volar? de la siguiente manera “*que vuele como ella y tampoco va a poder*”. En la respuesta el niño considera un posible consejo que le dará el animal. Al tiempo que predice, el re-





Tabla 6. Ejemplo, registro Competencia Comunicativa

Rejilla 1: COMPETENCIA Comunicativa										
Funcionamiento cognitivo	Actividad	Descriptores	N1	Pedro Díaz	N3	N4	N5	N6	N7	N8
Anticipación	¿Qué pasará? ¿Qué pasará?	A.El niño predice las posibles acciones que realizarán los personajes.								
		B.El niño predice los efectos o consecuencias que las acciones de un personaje tendrán sobre el otro		X						
		C.El niño predice cómo se sentirán los personajes frente a situaciones de la historia.								
		D.El niño considera las intenciones que motivarán a un personaje a emprender una serie de acciones.								

sultado de este intento teniendo en cuenta las anteriores situaciones en las que fracasa el avioncito. Se sitúa el desempeño de mayor nivel de elaboración, así la respuesta brindada por el niño corresponde al descriptor B del funcionamiento cognitivo *Anticipación*. Así usted debe marcar “X” en la casilla correspondiente al descriptor B del funcionamiento cognitivo *anticipación* del niño 2.

En seguida se le indica el uso de la rejilla:

En la interpretación y el análisis de la rejilla se retoma el desempeño de Pedro en la respuesta brindada a la actividad 1 ¿Qué pasará? ¿Qué pasará? Al revisar la respuesta del niño se encuentran dos momentos: en el primero, predice las acciones de la lechuga, que vuele como ella, para lo que retoma la información previa de la historia ligada a las experiencias pasadas con los animales voladores quienes le muestran cómo lo hacen ellos: el tucán sugirió tirarse de árbol en árbol. Esa información sirve de indicio para que el niño prevea lo que va a ocurrir, y así, construya una regularidad sobre las acciones de los personajes que intervienen en la narración. En el segundo momento prevé los efectos de las acciones emprendidas por el avioncito con respecto al posible nuevo fracaso: “tampoco va a poder”. Desempeño que implica la evaluación del niño frente a las consecuencias de las acciones del avioncito. Recuerde que el niño se representa si-

tuaciones que podrían ocurrir más adelante en la historia que aún no conoce en su totalidad, por lo que las respuestas no necesariamente coinciden con el contenido del texto. Este ejemplo permite analizar el desempeño del niño desde el marco conceptual establecido para la competencia comunicativa, Capítulo I.

Tenga presente que la interpretación de la rejilla es cualitativa y busca establecer las relaciones entre los desempeños de los niños, que se constituyen en una vía de acceso a los funcionamientos cognitivos, y las competencias básicas. De esta manera, el análisis de la rejilla debe relacionar lo dicho por el niño con uno de los descriptores, A, B, C o D, del funcionamiento cognitivo que se está evaluando. La respuesta de Pedro sirve para reconocer la presencia del funcionamiento cognitivo *anticipación*, como indicador de la capacidad que él tiene para comprender la historia, componente central de la competencia comunicativa propuesta.





A continuación se presenta una competencia en cada cuadro, en el que aparecen los funcionamientos cognitivos relacionados con cada actividad, los descriptores y algunos ejemplos de posibles desempeños de los niños. A partir de la interpretación del cuadro se puede llevar a cabo el análisis cualitativo de cada niño y del grupo en función de cada competencia.





Tabla 7: Competencia Comunicativa

Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
¿Qué pasará? ¿Qué pasará?	Anticipación	A. El niño predice las posibles acciones que realizarán los personajes.	El niño expresa diferentes tipos de acciones que cree que realizarán los personajes, que pueden coincidir o no con la historia, por ejemplo, <i>¿Qué creen que hará el avioncito? Va a irse de allí</i>
		B. El niño predice los efectos o consecuencias que las acciones de un personaje tendrán sobre el otro.	El niño da cuenta de las posibles consecuencias de las acciones, por ejemplo, <i>¿Cuáles son los amigos con los que se encontrará para que le ayuden a volar? yo creo que va a buscar una paloma y tampoco va a poder volar.</i>
		C. El niño predice cómo se sentirán los personajes frente a situaciones de la historia.	El niño da cuenta de diferentes sentimientos que cree que experimentarán los personajes, por ejemplo, <i>¿Cómo se siente ahora que puede volar?, está contento porque ya sabe lo que puede hacer</i>
		D. El niño considera las intenciones que pueden motivar a un personaje a emprender una serie de acciones	El niño prevé motivaciones, intenciones o deseos que podrían guiar las acciones de los personajes, por ejemplo, <i>¿Para qué le servirá al avioncito lo que el topo le dice?, para que se de cuenta que el avioncito sirve para volar</i>
¿Qué pasará? ¿Qué pasará?	Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto <sup>5</sup>	A. El niño usa su discurso para informar de forma condensada y abreviada sobre un aspecto muy puntual del cuento.	El niño expresa a través de gestos, acciones o palabras “sueñas” información ligada a la historia, por ejemplo, <i>¿Qué pensará el avioncito cuando ve los caimanes en el agua?, nadar</i>
		B. El niño usa su discurso para dar cuenta de lo que pasa en el cuento, retomando fragmentos de la información icónica y/o textual de la historia.	El niño proporciona la información necesaria para que sea comprendida su idea, por ejemplo, <i>¿Cuando ve correr a los potros qué piensan que hará el avioncito? va a correr como ellos</i>
		C. El niño usa su discurso para explicar sus ideas, proponiendo algunas razones en las que ellas se apoyan. Para hacerlo retoma lo que sabe por su experiencia y situaciones particulares de la historia.	El niño proporciona la información necesaria para que sea comprendida su idea y explica para qué ocurre una situación o acción específica en la historia desde el conocimiento fruto de su experiencia, por ejemplo, <i>Si el avioncito tiene alas como sus amigos voladores, ¿después de intentarlo él podrá volar como ellos? Si, por que los aviones sirven para volar y los amigos saben volar muy bien</i>

Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
		D. El niño usa su discurso para argumentar sus ideas contrastando distintas posiciones y sustenta una o varias de las que ha expuesto. Con este fin, retoma aspectos globales de la historia enriqueciéndolos con los conocimientos derivados de su experiencia.	El niño proporciona la información necesaria para que sea comprendida su idea y explicita los sustentos de sus afirmaciones para lo que retoma contenidos propuestos en la historia, por ejemplo: ¿Qué logrará hacer el avioncito cuando sepa para qué sirve cada una de las partes que él tiene: motor, alas, hélice, ruedas, etc.? Va a poder volar porque el hombre le enseña a usarlas.
Exploremos las primeras ideas sobre escritura	Textualización y Constitución de reglas del sistema notacional	A. El niño escribe una o varias líneas combinando distintos tipos de grafías: dibujos, pseudolettras, números y algunas letras.  B. El niño escribe uno o más renglones y usa letras que combina de diferentes maneras, sin agruparlas.  C. El niño escribe uno o más renglones, con letras que se combinan y se agrupan sin tener un significado convencional.  D. El niño escribe varios renglones de manera convencional, aunque omite o agrega letras en algunas palabras.	   

5 Algunos de los descriptores del funcionamiento “Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto” retoman elementos propuestos en el Instrumento de categorización para niños y Agentes Educativos Escolares. Elaborado por Miralba Correa y Patricia Pineda (Coordinadoras) en el marco del Programa de intervención para niños en situación de vulnerabilidad: Narrativa, Poética y Memoria. Financiado por la Fundación Bernard van Leer y la Universidad del Valle.







**Tabla 8.** Competencia Ciudadana

Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
Cuento para sentir	Identificación de emociones	A. El niño da cuenta de las emociones, sentimientos, creencias y deseos de los personajes.	El niño da cuenta de las emociones, sentimientos, creencias y deseos del personaje “arbolito”. “El arbolito está triste” o “El arbolito se siente sólo”
		B. El niño da cuenta de las emociones, sentimientos, creencias y deseos de los personajes y explicita las razones, causas o motivos que llevan a que se dé la emoción.	El niño puede decir que el arbolito está triste “porque sus compañeros del bosque se burlan de él todo el tiempo”
		C. El niño reconoce que una situación puede generar sentimientos o emociones contradictorias.	Una relación contradictoria de las emociones puede estar enunciada de la siguiente manera: “El arbolito confiaba en el plan de sus amigos, pero sentía mucho dolor”
		D. El niño reconoce que las posiciones de los personajes en sus relaciones cambian en el transcurso de la historia. Para esto considera las transformaciones en los estados emocionales de los personajes.	El niño dice que el arbolito al inicio de la historia estaba triste porque no podía crecer, pero al final estaba feliz porque podía ayudar a sus amigos. También el niño podría decir que el arbolito primero era inseguro por su tamaño y después reconoce que su tamaño ha sido una gran ventaja en la tormenta
Cuento para sentir	Reconocimiento de la perspectiva del otro	A: El niño identifica diferentes eventos en la historia, sin reconocer la situación conflictiva	El niño describe los eventos de la historia “El arbolito nació en un bosque”, “El hizo muchas cosas para crecer”, “sus amigos armaron un plan para ayudarlo”. En la descripción de los hechos el niño no identifica ningún evento conflictivo.
		B El niño Identifica la situación conflictiva sin reconocer la posición del personaje	El niño puede describir los hechos y situaciones del personaje arbolito, “desde entonces soñó ser uno entre los grandes”, “y él se ayudaba para que el día soñado llegaría”, “no creció nada apenas creció unos centímetros”, pero ignorando que el evento está generando una situación conflictiva en el personaje

Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
		C. El niño identifica la situación conflictiva y la posición del personaje en el conflicto	El niño reconoce el evento conflictivo en las expectativas del arbolito para crecer y en las escasas posibilidades que tiene para cumplir su sueño, atribuye estados psicológicos a los personajes. Por ejemplo “El arbolito se siente triste porque no puede crecer”, “El arbolito sabe que el plan de sus amigos puede fracasar”
		D. El niño identifica la situación conflictiva y la posición del personaje en el conflicto y genera opciones en la resolución del conflicto.	El niño reconoce que “el arbolito esta triste porque no puede crecer, pero acepta el nuevo plan porque no pierda su sueño de estar en las alturas, tal vez los amigos si pueden ayudar
Juegos de reglas de la comunidad	Manejo de reglas	El niño identifica las reglas que definen cómo ganar o perder en el juego. Pone en evidencia acciones que alteran los acuerdos sin darse cuenta que modifica el sistema regulativo del juego.	En el juego “el gato y el ratón” el niño solo considera la regla que define la competencia: “el gato atrapa al ratón”, “el ratón no se deja atrapar del gato”. Desconoce los acuerdos o los rituales que el juego exige.
		B. El niño identifica las reglas que definen cómo ganar o perder en el juego. Pone en evidencia acciones que alteran los acuerdos, se da cuenta que algunas acciones afectan a sus compañeros e infringen las reglas regulativas, pero no se abstiene de realizarlas.	En el juego “el gato y el ratón” el niño considera la regla que define la competencia: “el gato atrapa al ratón”, “el ratón no se deja atrapar del gato”. Reconoce los rituales del juego, si el niño cumple la función del gato en el juego, recita el verso conjuntamente con el ratón, canta el estribillo, pero no respeta los acuerdos: no perseguir antes de la hora convenida al ratón.
		C. El niño identifica las reglas que definen cómo ganar o perder en el juego. Pone en evidencia acciones que alteran los acuerdos, se da cuenta que las acciones realizadas por él afectan a sus compañeros e infringen las reglas regulativas, aunque ocasionalmente se abstiene de realizarlas.	En el juego “el gato y el ratón” el niño considera la regla que define la competencia: “el gato atrapa al ratón”, “el ratón no se deja atrapar del gato”. Reconoce los rituales del juego, si el niño cumple la función del gato en el juego, canta el estribillo, pero no respeta los acuerdos que lo ponen en desventaja para ganar en el juego: romper la cadena de brazos de los niños que protegen al ratón.





Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
		D. El niño identifica las reglas que definen cómo ganar o perder en el juego. Identifica acciones realizadas por él que afectan a sus compañeros, se abstiene de realizarlas, y reclama cuando alguno de sus compañeros no cumple con las reglas que regulan el juego.	En el juego “el gato y el ratón” el niño considera la regla que define la competencia: “el gato atrapa al ratón”, “el ratón no se deja atrapar del gato”. Reconoce los rituales del juego, si el niño cumple la función del gato en el juego canta el estribillo, y respeta los acuerdos establecidos con el ratón aunque lo pongan en desventaja para ganar el juego: no perseguir antes de la hora convenida al ratón, no perseguir antes de la hora convenida al ratón, correr más rápido que el ratón, alcanzar los brazos arriba que abren la cueva, simular que entra a la cueva pero salir oportunamente para atrapar a ratón



Tabla 9: Competencia Matemática

Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
Vamos a abrir un nuevo Zoo-lógico	Cuantificación y principios de conteo	A. El niño cuenta espontáneamente con la secuencia numérica saltándose algunas palabras o intercambiando el orden y saltándose también algunos objetos de la colección que es contada. Si se le pide que diga de nuevo cuánto es o cuánto hay, una vez ha terminado de contar, repite el conteo de la misma manera.	Para contar 5 láminas dice <i>uno, cuatro, tres</i> y señala las láminas 1, 3 y 5 saltándose la segunda y la cuarta lámina. Si se le pide que diga de nuevo cuánto es o cuánto hay una vez ha terminado de contar, repite el conteo de la misma manera.
		B. El niño cuenta espontáneamente con la secuencia numérica saltándose algunas palabras o intercambiando el orden, y al contar hace corresponder una sola palabra numérica con uno, y sólo un objeto de la colección contada. Si se le pide que diga de nuevo cuánto es o cuánto hay una vez ha terminado de contar, repite el conteo de la misma manera.	Para contar 5 láminas dice <i>uno, tres, dos, cuatro, seis</i> y señala una a una todas las láminas de la colección. Si se le pide que diga de nuevo cuánto es o cuánto hay una vez ha terminado de contar, repite el conteo de la misma manera.
		C. El niño cuenta usando la secuencia numérica en el orden convencional y al contar hace corresponder una palabra numérica con uno, y sólo un objeto de la colección contada. Si se le pide que diga de nuevo cuánto es o cuánto hay una vez ha terminado de contar, repite el conteo de la misma manera.	Para contar 5 láminas dice <i>uno, dos, tres, cuatro, cinco</i> y señala una a una todas las láminas de la colección. Si se le pide que diga de nuevo cuánto es o cuánto hay una vez ha terminado de contar, repite el conteo de la misma manera.





Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
		D. El niño cuenta usando la secuencia numérica en el orden convencional y al contar hace corresponder una palabra numérica con uno, y sólo un objeto de la colección contada. Si se le pide que diga de nuevo cuánto es o cuánto hay una vez ha terminado de contar, expresa correctamente el resultado del conteo (expresa el cardinal), sin necesidad de volver a realizar el conteo uno a uno.	Para contar 5 objetos dice <i>uno, dos, tres, cuatro, cinco</i> y señala una a una todas las láminas de la colección. Si se le pide que diga de nuevo cuánto es o cuánto hay una vez ha terminado de contar, expresa correctamente el resultado del conteo (expresa el cardinal), sin necesidad de volver a realizar el conteo uno a uno. Elige 5.
Vamos a abrir un nuevo Zoológico	Comunicación de cantidades con notaciones numéricas	A. El niño crea notaciones idiosincrásicas no convencionales y globales para comunicar cantidades.	Para comunicar que en una colección hay 7 láminas de animales escribe un signo que sólo el niño conoce y sólo él comprende; no necesita escribir siete signos, pues uno o dos relacionados son suficiente
		B. El niño crea notaciones no convencionales que guardan relación o correspondencia uno a uno con el número de objetos contados para comunicar cantidades.	Para comunicar que en una colección hay 7 láminas de animales escribe 7 rayas o, escribe 7 bolitas, o escribe 7 dibujos que se parecen a los objetos contados.
		C. El niño identifica y hace uso de notaciones numéricas convencionales, incluidas notaciones en espejo, aunque estas no correspondan con el valor de la cantidad de la colección contada para comunicar cantidades.	Para comunicar que en una colección hay 7 láminas de animales escribe 5 o para comunicar que en una colección hay 4 láminas de animales escribe 8.
		D. El niño identifica y hace uso de notaciones numéricas convencionales, incluidas notaciones en espejo, y estas corresponden con el valor de la colección contada para comunicar cantidades.	Para comunicar que en una colección hay 7 láminas de animales escribe 7 o para comunicar que en una colección hay 4 láminas de animales escribe 4.

Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
El zoológico “Animalía” ya está cuerdo	Establecimiento de relaciones de orden	A. El niño expresa indiscriminadamente cuál es la mayor o la menor cantidad de objetos entre dos colecciones de diferente tamaño, que están visibles, sin realizar conteo.	Para comparar dos colecciones de láminas de animales observa las colecciones y dice indiscriminadamente “esa es mayor”, sin contar.
		B. El niño expresa cuál es la mayor o la menor cantidad de objetos entre dos colecciones de diferente tamaño, que están visibles, después de contar mentalmente o en los dedos.	Para comparar dos colecciones de láminas de animales cuenta cada una de las colecciones uno a uno, en los dedos, o mentalmente y dice correctamente “esa es mayor”.
		C. El niño expresa cuál es el mayor o el menor de dos números enunciados verbalmente, referentes a dos colecciones ocultas de diferente tamaño, a partir de conteos mentales o en los dedos.	Para comparar dos colecciones de láminas de animales, en ausencia de las láminas, cuenta cada una de las colecciones en los dedos, o mentalmente y dice correctamente “esa es mayor”.
		D. El niño expresa cuál es el mayor o el menor de dos números enunciados verbalmente, referentes a dos colecciones ocultas de diferente tamaño sin necesidad de contar.	Para comparar dos colecciones de láminas de animales, en ausencia de las láminas, dice correctamente “esa es mayor”, sin haber contado previamente.





Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
El zoológico “Animalia” ya está cuerdo	Resolución de problemas aditivos	<p>A. El niño utiliza el conteo con correspondencia uno a uno de los objetos para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y visibles.</p> <p>B. El niño utiliza el conteo por levantamiento de los dedos uno a uno para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y visibles. Cada dedo representa un objeto de la colección contada o utiliza el conteo de conjuntos de dedos.</p> <p>C. El niño utiliza el conteo por levantamiento de los dedos uno a uno para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y no visibles. Cada dedo representa un objeto de la colección contada o utiliza el conteo de conjuntos de dedos.</p> <p>D. El niño utiliza la operación mental sin necesidad de contar en sus dedos para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y no visibles.</p>	<p>Para sumar dos colecciones de láminas de animales, cuenta tocando o señalando uno a uno las láminas de las dos colecciones visibles.</p> <p>Para sumar dos colecciones de láminas de animales, levanta simultáneamente 5 dedos, que representan las 5 láminas de la colección visible y a estos le pone 3 dedos levantados también simultáneamente que representan 3 láminas sumadas de la otra colección visible.</p> <p>Para sumar dos colecciones de láminas de animales, en ausencia de las láminas, levanta simultáneamente 5 dedos, que representan 5 láminas de una colección oculta, y a estos le pone 3 dedos levantados simultáneamente que representan 3 láminas sumadas de la otra colección oculta.</p> <p>Para sumar dos colecciones de láminas de animales, en ausencia de las láminas, suma 5 láminas de animales más 3 láminas de animales diciendo “ocho” inmediatamente sin necesidad de ver las láminas y sin necesidad de contar, ni siquiera en los dedos.</p>

Tabla 10: Competencias Científicas

Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
¿Quién fue?	Formulación de hipótesis	A. El niño identifica un responsable guiado por su conocimiento previo (ej. “el pájaro porque ellos vuelan y tumban las cosas”). En su argumentación no tiene en cuenta la evidencia de las restricciones físicas, ni la evidencia de la huella sobre la lámpara.	Identifica al pez como responsable del accidente, porque está cerca de la lámpara.
		B. El niño identifica un responsable guiado por la contigüidad espacial con el suceso crítico (ej. “el pez porque salta de la pecera y tumba la lámpara”). En su argumentación no tiene en cuenta la evidencia de las restricciones físicas de la situación, ni la evidencia de la huella sobre la lámpara.	Identifica al niño como el único responsable del accidente.
		C. El niño identifica un responsable guiado por su conocimiento previo (ej. “el niño porque hace mucho desorden”). En su argumentación tiene en cuenta la evidencia de las restricciones físicas, pero no tiene en cuenta la evidencia de la huella sobre la lámpara.	Identifica como responsables del suceso crítico al niño y al loro, porque ambos son señalados por otros personajes como culpables.
		D. El niño identifica al perro como responsable del suceso crítico. En su argumentación tiene en cuenta la evidencia de la huella sobre la lámpara y la evidencia de las restricciones físicas.	Identifica al niño o la ave como responsables del suceso crítico, pero dice que el pez no pudo haber sido porque estaba en la pecera



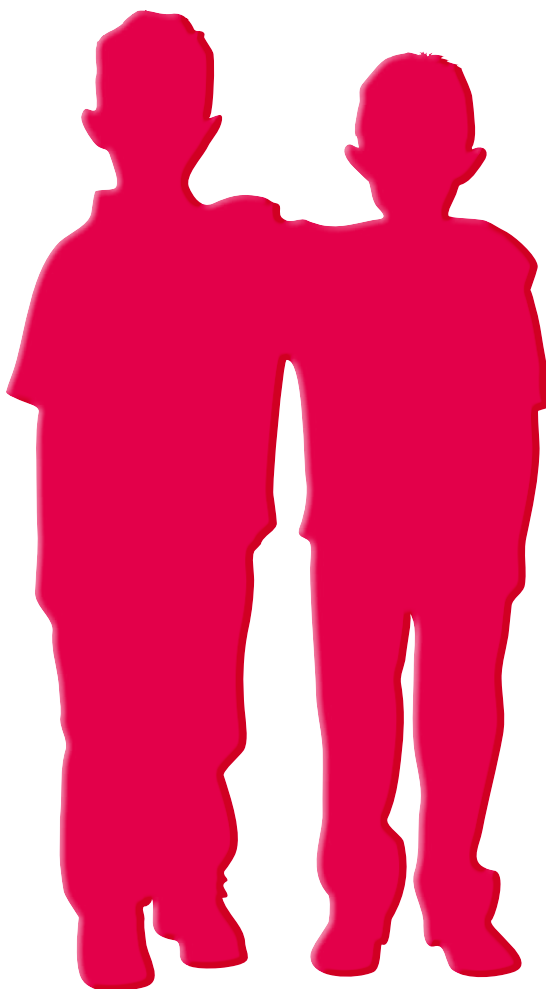




Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
La búsqueda de la cámara	Inferencia	A. El niño considera que toda la información o los hechos presentes en una situación son pistas para sacar una conclusión segura.	Sigue todas las pistas una por una, o analiza toda la información disponible de manera exhaustiva. Considera que la cámara se escondió en la última estación visitada.
		B. El niño establece diferencias entre información relevante e información no relevante, lo que le permite distinguir hechos o pistas que conducen a descubrir el objeto escondido o a sacar una conclusión segura.	El niño puede hacer referencia a los eventos relevantes que permiten extraer una conclusión segura (tomar fotografías) y sabe que otras pistas no son importantes para concluir (como las características físicas del ambiente).
		C. El niño se basa únicamente en información relevante para extraer conclusiones, no utiliza el mapa, así que tiene que obtener la información directamente en los diferentes sitios del recorrido	Para extraer conclusiones, el niño se basa en información relevante que puede obtener directamente a través de los sentidos. El niño va hasta la última estación en la que vio el objeto.
		D. El niño se basa únicamente en información relevante para extraer conclusiones, utiliza el mapa y el recuerdo de los sucesos durante el recorrido.	El niño menciona con seguridad uno o varios lugares, después de la última estación en la que vio el objeto (espacio crítico), y decide cuál es el lugar en el que se pudo ocultar la cámara, puede dar las razones por las que se perdió en ese sitio y no en otro.

Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
Vamos a abrir un nuevo Zoológico	Clasificación	A. El niño describe espontáneamente los elementos de una colección, señala características particulares y establece diferencias y semejanzas entre ellos.	Ante una colección, el niño describe espontáneamente los elementos. Señala características particulares o pone nombres y establece diferencias y semejanzas entre ellos a partir de características sobresalientes. Usa expresiones como “se parecen”, “van juntos”, pero sin agruparlos.
		B. El niño agrupa los elementos espontáneamente en función de <i>un criterio</i> , basado en características perceptibles, como la forma, el color y el tamaño.	Ante una colección, el niño agrupa los elementos espontáneamente o a partir de una consigna para que los agrupe como desee. Propone sólo un criterio de clasificación, basado en características perceptibles de los elementos, como la forma, el color y el tamaño.
		C. El niño agrupa los elementos espontáneamente en función de <i>dos o más criterios</i> , basado en características perceptibles, como la forma, el color y el tamaño.	Ante una colección, el niño agrupa los elementos espontáneamente o a partir de una consigna para que los agrupe como desee. Propone <i>dos o más criterios</i> basados en características perceptibles de los elementos, como la forma, el color y el tamaño; organiza los elementos en grupos o montones y sostiene que los objetos de un montón pueden estar en dos o más montones a la vez.
		D. El niño agrupa los elementos espontáneamente en función de <i>uno o más criterios</i> , basado en características conceptuales no perceptibles, como tipo de hábitat y tipo de alimentación, en algunos casos también puede combinarlo con criterios perceptuales.	Ante una colección, el niño agrupa los elementos espontáneamente o a partir de una consigna para que los agrupe como desee. Propone <i>uno o más criterios</i> basados en características conceptuales funcionales/estructurales no perceptibles de los elementos, organiza los elementos en grupos o montones y sostiene que los objetos de un montón pueden estar en dos o más montones a la vez. Ofrece explicaciones basadas en las características no evidentes de los elementos.





## La Rejilla (Anexo 1)



99

**L**a rejilla anexa se ha diseñado para que se consigne en ella la información acumulada en la ejecución de todas las actividades con cada grupo de niños. De este modo, es posible describir, para todos los niños, el comportamiento de cada uno de los funcionamientos, al mismo tiempo que establecer las relaciones entre funcionamientos de cada competencia y de las competencias entre sí. Para utilizar esta rejilla, se retoma la información de la rejilla 1 así: después de la ejecución de las actividades con cada grupo de niños, registre la información de cada uno de los descriptores, marcando con una X en la letra correspondiente al funcionamiento (A, B, C, D) y al respectivo niño (tal como se indica en la rejilla 1). La interpretación de esta rejilla conduce a describir regularidades y encontrar las relaciones posibles entre los descriptores, los funcionamientos cognitivos y las competencias básicas.

Los desempeños de los niños en las diferentes actividades permiten identificar el

conocimiento que han construido sobre las regularidades del mundo físico y social: comprensión del texto narrativo, conocimiento social, conocimiento numérico y comprensión de fenómenos físicos. Las acciones y verbalizaciones en las actividades propuestas dan cuenta de los sentidos y significados que han construido a partir de su experiencia. A continuación se presenta de manera específica, cómo se articulan los respectivos funcionamientos para cada una de las competencias básicas:

### Competencia Comunicativa

El análisis de las respuestas de los niños frente a cada una de las actividades de la competencia comunicativa permite la identificación de los conocimientos construidos sobre el mundo y la comprensión que hacen de los textos narrativos. Sus verbalizaciones dan cuenta de una construcción propia realizada a partir del significado otorgado a lo propuesto en la historia. A partir de la com-

comprensión que realiza del texto, el niño organiza sus ideas para lograr expresarlas, así argumenta, persuade, explica e informa. Esta organización permite identificar los funcionamientos cognitivos y las ideas genuinas de los niños, es decir, reconocer lo que ellos piensan. Las competencias comunicativas se constituyen en la posibilidad que tienen los niños para expresar sus propias ideas, juicios y valoraciones. En este sentido la presencia de los funcionamientos cognitivos, anticipación, elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto y textualización, dan cuenta de la competencia comunicativa, que es la que permite a los niños crear y reorganizar el pensamiento.

### Competencia Ciudadana

La lectura de cuentos de animales y los juegos de reglas propios de la comunidad de origen se constituyen en escenarios privilegiados para que los niños pongan en evidencia los desempeños que describen las regularidades en la comprensión del mundo social. En las rejillas de observación de la competencia ciudadana usted encontró un conjunto de desempeños que buscan organizar las acciones y argumentos de los niños con los que trabaja. En cada actividad los niños muestran desempeños que implican el uso de funcionamientos cognitivos específicos. De esta manera, en el funcionamiento cognitivo identificación de emociones, se encuentran las explicaciones que presentan los niños en la descripción de los deseos, sentimientos e intenciones de los personajes que participan en una historia con conflictos cotidianos; en el funcionamiento cognitivo *reconocimiento de la perspectiva*

*del otro*, encuentra los argumentos de los niños para explicar un aspecto central de la convivencia, el respeto por el otro y las diferencias; y en el funcionamiento cognitivo *manejo de reglas*, se encuentran las acciones de los niños que se traducen en estrategias para participar en juegos de reglas con competencias

La comprensión de las regularidades del mundo social implica la atribución de estados psicológicos a sí mismo y a los otros, el reconocimiento de la perspectiva del otro, la identificación de múltiples perspectivas y el establecimiento de acuerdo a través de las reglas, el reconocimiento de emociones que median situaciones específicas, el razonamiento que resuelve una situación conflictiva. Estos funcionamientos cognitivos se organizan en un sistema complejo denominado Competencia Ciudadana.

### Competencia Matemática

Las verbalizaciones y las acciones que los niños utilizan al resolver preguntas y problemas propuestos en todas las actividades de la competencia matemática, dan cuenta de los significados numéricos que han construido los niños a partir de la acción e interacción con los objetos y eventos del mundo. Estos desempeños evidencian la presencia de funcionamientos cognitivos de cuantificación, comunicación de cantidades, establecimiento de relaciones de orden y resolución de problemas aditivos que son puestos en marcha frente a metas matemáticas y en contextos significativos. El análisis de todos los desempeños puestos en relación a través de los cuatro funcionamientos cognitivos de la competencia matemática permite



detectar la manera como los niños utilizan los sistemas de los números naturales para interpretar, determinar, definir, comunicar o razonar acerca de propiedades del mundo; por ejemplo, las cantidades. Es decir, el uso de estos cuatro funcionamientos cognitivos evidencia que los niños han llevado a cabo un proceso de significaciones progresivas de los sistemas numéricos convencionales, como el sistema numérico verbal y el sistema de notación arábigo, y da cuenta de la manera como se han apropiado del conocimiento numérico en su cultura. En otras palabras, este uso evidencia en ellos la presencia de la competencia matemática.

### Competencia Científica

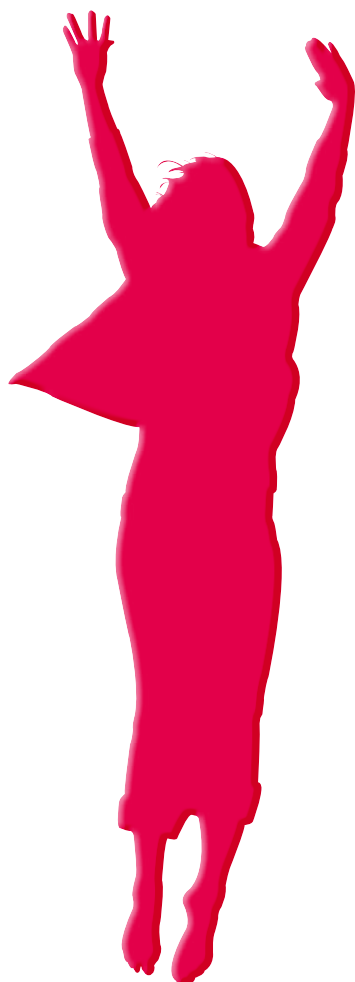
Cuando el niño observa un fenómeno de la naturaleza: regularidades en los atributos de los objetos y eventos a su alrededor, situaciones inesperadas, cambios progresivos en los objetos, etc., se interesa por comprender las razones por las que ocurren estos fenómenos, por describir la manera como ocurren, por identificar los elementos que intervienen e incluso por actuar sobre tales fenómenos. Ese interés, puesto en acciones concretas durante los desempeños de los niños en distintas situaciones, es la evidencia de que el niño utiliza la competencia científica en su búsqueda por conocer el mundo. ¿Cómo se relacionan las *hipótesis*, la *inferencia* y la *clasificación* para mostrar la competencia científica del niño? Al observar fenómenos, el niño está extrayendo información, de distintas fuentes y de distintas características; al mismo tiempo está preguntándose sobre esa información: ¿cómo es?, ¿de dónde proviene?, ¿qué pa-

saría si...? Y así, pueden aparecer múltiples preguntas que son muy familiares para cualquier persona que trabaje con niños. Lo que se pide ahora es prestar mayor atención a lo que *hace* el niño para responder a estas preguntas: establecer relaciones específicas entre partes de la información y generar procedimientos para corroborarlas: el niño identifica al perro como posible responsable del suceso crítico; genera explicaciones y respuestas a partir de la información que puede obtener, seleccionando la que es relevante en cada ocasión: asegura que la cámara se perdió después de la 4ª estación (Inferencia) y organiza toda la información disponible a partir de criterios propios, para facilitar su uso: juntar los animales que viven en 'la era del hielo' (clasificación).

Para finalizar la interpretación de la rejilla es necesario realizar una mirada al comportamiento de los niños a lo largo de todas las competencias. Se puede dar cuenta de que los niños han presentado desempeños que implican todos los funcionamientos cognitivos propuestos en *Aprender y Jugar* y, por lo tanto, han desplegado todas sus competencias básicas a través de la aplicación de las actividades. A partir de esta mirada global usted puede concluir que los niños de su grupo cuentan con competencias comunicativa, ciudadana, matemática y científica que les han permitido apropiarse de conocimientos acerca del mundo físico y del mundo social y son capaces de usarlos para responder a diferentes metas de la vida cotidiana que han sido operacionalizadas en cada actividad. Por otra parte, dado que usted ha podido caracterizar el estado de cada competencia, ahora puede relacionar



el estado de todas las competencias simultáneamente y tomar decisiones para diseñar nuevas actividades que permitan desarrollar estas competencias básicas.



## V. Cronograma de actividades



**A** continuación se presenta un modelo del cronograma de actividades sugerido para que la maestra organice las jornadas de trabajo con sus estudiantes. Los tiempos que se presentan para la realización de cada actividad son estimados, inicialmente el período en que se trabaja en una tarea puede ser más largo de lo sugerido; sin embargo, a medida que la maestra avance en la experticia al aplicar **Aprender y Jugar**, la duración irá disminuyendo.

El cronograma está diseñado para trabajar durante los dos primeros días con un

subgrupo de estudiantes, entre 5 y 8 niños. El tercer y cuarto día se desarrolla el mismo cronograma con otro pequeño grupo del mismo número de niños, y así sucesivamente hasta completar la totalidad de los niños. Por ejemplo, si usted tiene 30 estudiantes, puede formar tres subgrupos de 8 niños y el último grupo de 6 niños y evalúa cada subgrupo durante dos días, de manera que en ocho días hábiles ha evaluado el grupo total. La aplicación de la prueba a todos los estudiantes tiene un límite de dos semanas, es decir 10 días hábiles.





Horario	Día 1		
	Competencia	Actividad	Funcionamiento cognitivo
	Ubicación en el salón de clase de los estudiantes y presentación del plan del día. Es importante que los estudiantes se hagan una idea de lo que van a realizar durante la jornada de trabajo, como leer un cuento, visitar con la imaginación un zoológico y buscar un objeto escondido.		
	Ciudadana	Cuento para sentir	Identificación de emociones Reconocimiento de la perspectiva del otro
	Comunicativa	Exploremos las primeras ideas sobre escritura	Textualización y constitución de reglas del sistema notacional.
	Descanso		
	Científica	Vamos a abrir un nuevo Zoológico (Momento 1)	Clasificación.
	Matemática	Vamos a abrir un nuevo Zoológico (Momento 2)	Cuantificación y principios de conteo Comunicación de cantidades con notaciones numéricas
	Científica	¿Quién fue?	Formulación de hipótesis
Horario	Día 2		
	Competencia	Actividad	Funcionamiento cognitivo
	Ubicación en el salón de clase de los estudiantes y presentación del plan del día. Es importante que los estudiantes se hagan una idea de lo que van a realizar durante la jornada de trabajo, como conocer qué saben sobre la escritura, leer un cuento sabroso, crear un nuevo zoológico.		
	Comunicativa	¿Qué pasará? ¿Qué pasará?	Anticipación Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto
	Científica	La búsqueda de la cámara	Inferencia
	Descanso		
	Matemática	El zoológico “Animalia” ya está cuerdo	Establecimiento de relaciones de orden. Resolución de problemas aditivos
	Ciudadana	Juego de reglas con la comunidad	Manejo de reglas.

## VI. Bibliografía







- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación educativa*, 10. pp. 103-119. Universidad de Santiago de Compostela.
- Evans, J. L., Myers, R. G. & Ilfeld E. M. (2000). *Early Childhood Counts: A Programing Guide on early childhood care for development*. Washington: The World Bank.
- Gallego, R. (2000) *El problema de las competencias cognitivas una discusión necesaria*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p. 11
- ICFES. (1999). *Nuevo examen de estado, Propuesta General*. Santa Fe de Bogotá: ICFES
- MEN. (1995). *Propuesta curricular para el Grado Cero: Marcos Político, Conceptual y Pedagógico*
- MEN. (1997a). *Serie Lineamientos Curriculares. Lineamientos Curriculares para Preescolar*.
- MEN. (1997b). *Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997*.
- MEN. (2002). *Diagnóstico sobre necesidades, saberes, prácticas y sugerencias de los docentes sobre articulación entre preescolar y grado primero*.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciudadanas*. Documento No. 3. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.
- Oficina de Planeación MEN. (2008). *Eficiencia 2006-Resolución 166 de agosto 01 de 2008*
- MEN (2009). *Política Educativa Para la Primera Infancia. En el Marco de una Atención Integral*.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes? En *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II "Formación centrada en competencias (II)".

Torrado, M. C. (2000) Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En BOGOYA, D, & colaboradores. *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Santafé de Bogotá: Unibiblos. pp. 31-54.



## VII. Anexo

### Rejillas de registro





110



## Rejilla de registro # 1 de desempeños de la competencia comunicativa

Fecha de Aplicación \_\_\_\_\_ Lugar \_\_\_\_\_  
 Profesor (a) \_\_\_\_\_

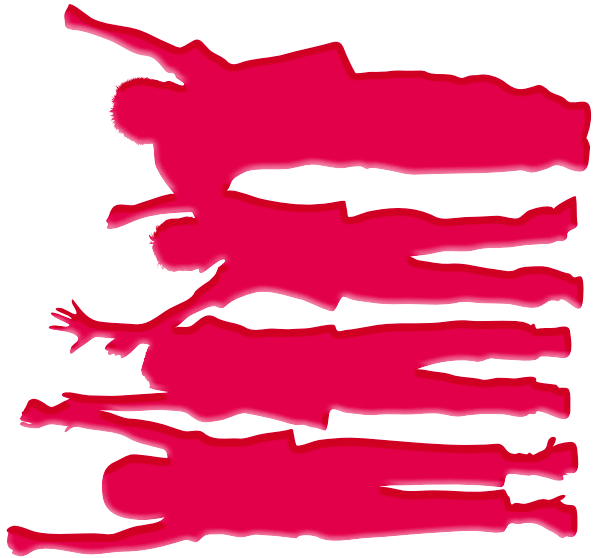
Rejilla 1: Competencia Comunicativa										
Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptores	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8
¿Qué pasará? ¿Qué pasará?	Anticipación	A. El niño predice las posibles acciones que realizarán los personajes.								
		B. El niño predice los efectos o consecuencias que las acciones de un personaje tendrán sobre el otro.								
		C. El niño predice cómo se sentirán los personajes frente a situaciones de la historia.								
		D. El niño considera las intenciones que motivarán a un personaje a emprender una serie de acciones.								
¿Qué pasará? ¿Qué pasará?	Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto	A. El niño usa su discurso para informar de forma condensada y abreviada sobre un aspecto muy puntual del cuento.								
		B. El niño usa su discurso para dar cuenta de lo que pasa en el cuento, retomando fragmentos de la información icónica y/o textual de la historia.								
		C. El niño usa su discurso para explicar sus ideas, proponiendo algunas razones en las que ellas se apoyan. Para hacerlo retoma lo que sabe por su experiencia y situaciones particulares de la historia.								
		D. El niño usa su discurso para argumentar sus ideas contrastando distintas posiciones y sustenta una o varias de las que ha expuesto. Con este fin, retoma aspectos globales de la historia enriqueciéndolos con los conocimientos derivados de su experiencia.								







Rejilla 1: Competencia Comunicativa										
Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptores	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8
Exploremos las primeras ideas sobre escritura	Textualización y Constitución de reglas del sistema notacional	A.El niño escribe una o varias líneas combinando distintos tipos de grafías: dibujos, pseudoletras, números y algunas letras.								
		B. El niño escribe uno o más renglones y usa letras que combina de diferentes maneras, sin agruparlas.								
		C. El niño escribe uno o más renglones, con letras que se combinan y se agrupan sin tener un significado convencional.								
		D. El niño escribe varios renglones de manera convencional, aunque omite o agrega letras en algunas palabras.								



## Rejilla de registro # 2 de desempeños de la competencia ciudadana

Fecha de Aplicación \_\_\_\_\_ Lugar \_\_\_\_\_  
 Profesor (a) \_\_\_\_\_

Rejilla 2: Competencia Ciudadana										
Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptores	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8
Cuento-para sentir	Identificación de emociones	A.El niño da cuenta de las emociones,sentimientos,creencias y deseos de los personajes.								
		B.El niño da cuenta de las emociones,sentimientos,creencias y deseos de los personajes y explicita las razones,causas o motivos que llevan a que se dé la emoción.								
		C.El niño reconoce que una situación puede generar sentimientos o emociones contradictorias.								
		D.El niño reconoce que las posiciones de los personajes en sus relaciones cambian en el transcurso de la historia. Para esto considera las transformaciones en los estados emocionales de los personajes.								
Cuento para sentir	Reconocimiento de la perspectiva del otro	A.El niño identifica la situación conflictiva sin reconocer la posición de los personajes.								
		B.El niño identifica la situación conflictiva y la posición de uno de los personajes en el conflicto								
		C.El niño identifica la situación conflictiva y la posición diferenciada de los personajes en el conflicto.								
		D.El niño identifica la situación conflictiva y la posición diferenciada de los personajes en el conflicto y genera opciones en la resolución del conflicto.								





Rejilla 2: Competencia Ciudadana										
Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptores	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8
Cuento para sentir	Manejo de reglas	A. El niño identifica las reglas que definen cómo ganar o perder en el juego. Pone en evidencia acciones que alteran los acuerdos sin darse cuenta que modifica el sistema regulativo del juego.								
		B. El niño identifica las reglas que definen cómo ganar o perder en el juego. Pone en evidencia acciones que alteran los acuerdos, se da cuenta que algunas acciones afectan a sus compañeros e infringen las reglas regulativas, pero no se abstiene de realizarlas.								
		C. El niño identifica las reglas que definen cómo ganar o perder en el juego. Pone en evidencia acciones que alteran los acuerdos, se da cuenta que las acciones realizadas por él afectan a sus compañeros e infringen las reglas regulativas, aunque ocasionalmente se abstiene de realizarlas.								
		D. El niño identifica las reglas que definen cómo ganar o perder en el juego. Identifica acciones realizadas por él que afectan a sus compañeros, se abstiene de realizarlas, y reclama cuando alguno de sus compañeros no cumple con las reglas que regulan el juego.								

## Rejilla de registro # 3 de desempeños de la competencia matemática

Fecha de Aplicación \_\_\_\_\_ Lugar \_\_\_\_\_  
 Profesor (a) \_\_\_\_\_

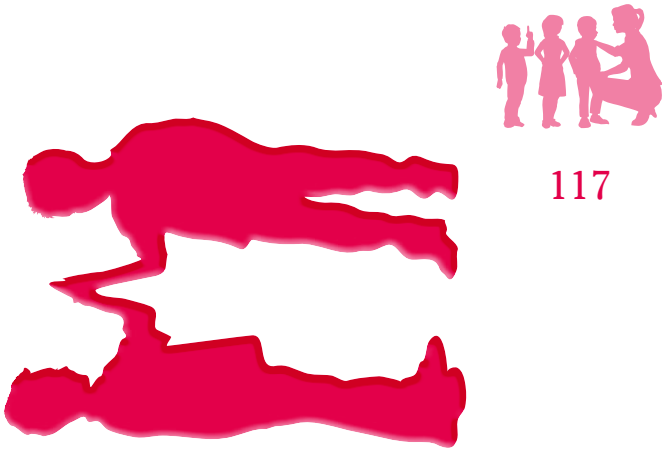
Rejilla 3: Competencia Matemática										
Actividad	Funcionamiento Cognitivo	Descriptores	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8
Vamos a abrir un nuevo zoo-lógico	Cuantificación y principios de conteo	A. El niño cuenta espontáneamente con la secuencia numérica saltándose algunas palabras o intercambiando el orden y saltándose también algunos objetos de la colección que es contada. Si se le pide que diga de nuevo cuánto es o cuánto hay, una vez ha terminado de contar, repite el conteo de la misma manera.								
		B. El niño cuenta espontáneamente con la secuencia numérica saltándose algunas palabras o intercambiando el orden, y al contar hace corresponder una sola palabra numérica con uno, y sólo un objeto de la colección contada. Si se le pide que diga de nuevo cuánto es o cuánto hay una vez ha terminado de contar, repite el conteo de la misma manera.								
		C. El niño cuenta usando la secuencia numérica en el orden convencional y al contar hace corresponder una palabra numérica con uno, y sólo un objeto de la colección contada. Si se le pide que diga de nuevo cuánto es o cuánto hay una vez ha terminado de contar, repite el conteo de la misma manera.								
		D. El niño cuenta usando la secuencia numérica en el orden convencional y al contar hace corresponder una palabra numérica con uno, y sólo un objeto de la colección contada. Si se le pide que diga de nuevo cuánto es o cuánto hay una vez ha terminado de contar, repite el conteo de la misma manera.								





Rejilla 3: Competencia Matemática										
Actividad	Funcionamiento Cognitivo	Descriptores	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8
Vamos a abrir un nuevo zoológico	Comunicación de cantidades con notaciones numéricas	A.El niño crea notaciones idiosincrásicas no convencionales y globales para comunicar cantidades.								
		B.El niño crea notaciones no convencionales que guardan relación o correspondencia uno a uno con el número de objetos contados para comunicar cantidades.								
		C.El niño identifica y hace uso de notaciones numéricas convencionales, incluidas notaciones en espejo, aunque estas no correspondan con el valor de la cantidad de la colección contada para comunicar cantidades.								
		D.El niño identifica y hace uso de notaciones numéricas convencionales, incluidas notaciones en espejo,y estas corresponden con el valor de la colección contada para comunicar cantidades.								
El zoológico “Animalía” ya está cuerdo	Establecimiento de relaciones de orden	A.El niño expresa indiscriminadamente cuál es la mayor o la menor cantidad de objetos entre dos colecciones de diferente tamaño, que están visibles,sin realizar conteo.								
		B.El niño expresa cuál es la mayor o la menor cantidad de objetos entre dos colecciones de diferente tamaño, que están visibles,después de contar mentalmente o en los dedos.								
		C.El niño expresa cuál es el mayor o el menor de dos números enunciados verbalmente, referentes a dos colecciones ocultas de diferente tamaño, a partir de conteos mentales o en los dedos.								
		D.El niño expresa cuál es el mayor o el menor de dos números enunciados verbalmente, referentes a dos colecciones ocultas de diferente tamaño sin necesidad de contar.								

Rejilla 3: Competencia Matemática										
Actividad	Funcionamiento Cognitivo	Descriptores	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8
El zoológico “Animalía” ya está cuerdo	Resolución de problemas aditivos	A.El niño utiliza el conteo con correspondencia uno a uno de los objetos para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y visibles.								
		B.El niño utiliza el conteo por levantamiento de los dedos uno a uno para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y visibles. Cada dedo representa un objeto de la colección contada o utiliza el conteo de conjuntos de dedos.								
		C.El niño utiliza el conteo por levantamiento de los dedos uno a uno para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y no visibles. Cada dedo representa un objeto de la colección contada o utiliza el conteo de conjuntos de dedos.								
		D.El niño utiliza la operación mental sin necesidad de contar en sus dedos para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y no visibles.								





Rejilla de registro # 4 de desempeños de la competencia científica

Fecha de Aplicación

Lugar

Profesor (a)

Rejilla 4: Competencia Científica			N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8
Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptores								
¿Quién fue?	Formulación de hipótesis	A. El niño identifica un responsable guiado por su conocimiento previo (ej. "el pájaro porque ellos vuelan y tumban las cosas"). En su argumentación no tiene en cuenta la evidencia de las restricciones físicas, ni la evidencia de la huella sobre la lámpara.								
		B. El niño identifica un responsable guiado por la contigüidad espacial con el suceso crítico (ej. "el pez porque salta de la pecera y tumba la lámpara"). En su argumentación no tiene en cuenta la evidencia de las restricciones físicas de la situación, ni la evidencia de la huella sobre la lámpara.								
		C. El niño identifica un responsable guiado por su conocimiento previo (ej. "el niño porque hace mucho desorden"). En su argumentación tiene en cuenta la evidencia de las restricciones físicas, pero no tiene en cuenta la evidencia de la huella sobre la lámpara.								
		D. El niño identifica al perro como responsable del suceso crítico. En su argumentación tiene en cuenta la evidencia de la huella sobre la lámpara y la evidencia de las restricciones físicas.								

Rejilla 4: Competencia Científica										
Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptores	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8
La búsqueda de la cámara	Inferencia	A. El niño considera que toda la información o los hechos presentes en una situación son pistas para sacar una conclusión segura.								
		B. El niño establece diferencias entre información relevante e información no relevante, lo que le permite distinguir hechos o pistas que conducen a descubrir el objeto escondido o a sacar una conclusión segura.								
		C. El niño se basa únicamente en información relevante para extraer conclusiones, no utiliza el mapa, así que tiene que obtener la información directamente en los diferentes sitios del recorrido								
		D. El niño se basa únicamente en información relevante para extraer conclusiones, utiliza el mapa y el recuerdo de los sucesos durante el recorrido.								
Vamos a abrir un nuevo Zoológico	Clasificación	A. El niño describe espontáneamente los elementos de una colección, señala características particulares y establece diferencias y semejanzas entre ellos.								
		B. El niño agrupa los elementos espontáneamente en función de <i>un criterio</i> , basado en características perceptibles, como la forma, el color y el tamaño.								
		C. El niño agrupa los elementos espontáneamente en función de <i>dos o más criterios</i> , basado en características perceptibles, como la forma, el color y el tamaño.								
		D. El niño agrupa los elementos espontáneamente en función de <i>uno o más criterios</i> , basado en características conceptuales no perceptibles, como tipo de hábitat y tipo de alimentación, en algunos casos también puede combinarlo con criterios perceptuales.								







120

